

DISSERTATIONES PHILOLOGIAE ESTONICAE  
UNIVERSITATIS TARTUENSIS

**31**



## **KERSTI LEPAJÕE**

Kirjand kui tekstiliik.  
Riigieksamikirjandite tekstuaalsed,  
retoorilised ja diskursiivsed omadused



Tartu Ülikooli filosoofiateaduskond, eesti ja üldkeeleteaduse instituut

Juhendaja: dr Reet Kasik

Oponent: dr Satu Grünthal (Helsingi Ülikool)

Kaitsmine toimub 24. jaanuaril 2012 kell 14.15 Tartu Ülikooli nõukogu saalis.

Doktoritöö valmimist on toetanud Eesti Teadusfondi grantid nr 4888 „Lingvistiline tekstianalüüs” (2001–2004) ning nr 6236 „Meediatekstide keelekasutus ja selle sotsiaalkultuurilised taustad” (2005–2008)

ISSN 1406–1325

ISBN 978–9949–19–922–8 (trükis)

ISBN 978–9949–19–923–5 (PDF)

Autoriõigus Kersti Lepajõe, 2011

Tartu Ülikooli Kirjastus

ww.tyk.ee

Tellimus nr 797

## EESSÕNA

Kirjutama õpetamise juurde viis mind paratamatult emakeele ja kirjanduse õpetaja amet toonases Tartu I Keskkoolis (praegu Hugo Treffneri Gümnaasium). Algaja õpetaja jaoks tundus kirjutamine ja selle õpetamine olevat kõige raskem valdkond ning hea tulemuseni jõudmine nõudis aega ja vaeva, aga sageli oli õpilase kirjatöö ikkagi kehvem kui oodanuks. Tänan oma häid vanu kolleege, kes algajat toetasid ja innustasid. Olen õppejõuna koolitekste edasi uurinud, püüdnud selgitada nende eripära ja õpetamisviise.

Tekstianalüüsi juurde jõudsin juhendaja dots Reet Kasiku toel. Reet Kasikul on jätkunud paljudeks aastateks jõudu ja tahet hoida koos tekstihuviliste rühma, korraldada tekstipäevi ja innustada algajaid uurijaid. Tekstirühma tegemised on olnud huvitavad ja inspireerivad. Juhendajana on Reet Kasik andnud häid ideid ja näpunäiteid, kuidas töös edasi liikuda või mida täpsemalt silmas pidada. Reet Kasik on olnud ülihea toetaja ka siis, kui tundus, et väitekirjast asja ei saa ja mõistlikum oleks kirjutamisest loobuda. Võin julgelt Reet Kasikut nimetada oma akadeemiliseks emaks ning olen siiralt tänulik abi ja toetuse eest. Head vaimutuge pikal kirjutamise teel on pakkunud ka minu suurepäraseid kolleegeid Tartu ja Helsingi ülikoolist. Aitäh teile!

Olen tänulik oma perele, kes on mul lasknud üsna isekalt oma tegemisi teha ja toetanud igati mu väitekirja valmimist. Katile aitäh asjatundlike märkuste eest ingliskeelse tekstiosa kohta.

Heade tähelepanekute ja väärtuslike märkuste eest tänan töö eelretsensente dots Satu Grünthalit ja dots Anne Uusenit.

Teksti toimetamisel on mind palju aidanud dots Ellen Niidu põhjalikkus ja tähelepanelikkus. Aitäh!

Doktoriöö valmimist on toetanud Eesti Teadusfondi grandid nr 4888 ja 6236.

Tartus 29. oktoobril 2011



# SISUKORD

VÄITEKIRJAGA SEOTUD ARTIKLID .....	8
SISSEJUHATUS .....	9
Töö eesmärk ja lähtekohad.....	9
Töö ülesehitus, materjal ja meetod.....	10
1. TEOREETILINE TAUST .....	13
1.1. Tekst ja tekstitunnused .....	13
1.1.1. Tekstitüübid .....	13
1.1.2. Tekstiliigid.....	14
1.2. Tekstianalüüs.....	18
2. KIRJUTAMISÕPETUS KOOLIS .....	26
2.1. Õpetamistraditsioonist.....	26
2.2. Tekstiõpetus emakeele õppekavades Eesti Vabariigis .....	28
2.3. Õppekirjandus .....	32
2.4. Riigieksamikirjandist .....	38
3. KIRJANDITE TEKSTUAALSED OMADUSED .....	43
3.1. Teksti koherentsus.....	43
3.2. Teksti kohesioon .....	44
3.3. Teksti infostruktuur.....	51
4. KIRJANDITE RETOORILISED OMADUSED.....	61
4.1. Alustamine ja lõpetamine.....	61
4.1.1. Kirjandite alustamine .....	65
4.1.2. Kirjandite lõpetamine.....	73
4.2. Argumenteerimine.....	78
4.2.1. Argumentatsiooni eesmärgid.....	78
4.2.2. Argumentide jaotusest .....	79
4.2.3. Faktipõhised argumendid .....	80
4.2.4. Tundepõhised argumendid .....	83
4.2.5. Muud retoorilised võtted .....	86
5. KIRJANDITE DISKURSIIVSED OMADUSED .....	91
5.1. Kirjandite intertekstuaalsus .....	91
5.2. Kirjandite interpersonaalsus.....	104
5.2.1. <i>Mina</i> protsessiosalisena.....	106
5.2.2. <i>Meie</i> -viiteala.....	111
5.2.3. <i>Meie</i> protsessiosalisena .....	113
KOKKUVÕTE JA JÄRELDUSED .....	117
KIRJANDUS .....	123
SUMMARY .....	131
ELULOOKIRJELDUS.....	138
CURRICULUM VITAE .....	139

## VÄITEKIRJAGA SEOTUD ARTIKLID

- Lepajõe, Kersti 2002a. Kirjand kui tekst: infostruktuur. – Tekstid ja taustad. Artikleid tekstianalüüsist. Toimetaja Reet Kasik. Tartu Ülikooli eesti keele õppetooli toimetised 23. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 88–100.
- Lepajõe, Kersti 2002b. Argumenteerimisoskusest eksamikirjandite põhjal. – Keel ja Kirjandus 4, 269–274.
- Lepajõe, Kersti 2003. Intertekstuaalsed suhted õpilastekstides. – Tekstid ja taustad II. Tekstianalüüsi vaatepunkte. Toimetaja Reet Kasik. Tartu Ülikooli eesti keele õppetooli toimetised 26. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 102–115.
- Lepajõe, Kersti 2004a. Intertextual relations in student texts: A quantitative analysis of Estonian high school matriculation examination essays. Toim. Marja Nenonen. Papers from the 30th Finnish Conference of Linguistics. Joensuu: Joensuun yliopisto, 93–100.
- Lepajõe, Kersti 2004b. Isikudeiksis õpilastekstides. – Tekstid ja taustad III. Lingvistiline tekstianalüüs. Toimetaja Reet Kasik. Tartu Ülikooli eesti keele õppetooli toimetised 28. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 74–89.
- Lepajõe, Kersti 2005. Riigikirjandite alustamise retoorilisi võtteid. – Tekstid ja taustad IV. Tekstiliigivaatlusi. Toimetaja Reet Kasik. Tartu Ülikooli eesti keele õppetooli toimetised 29. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 53–67.
- Lepajõe, Kersti 2006. Õpilaste registri- ja stiilitajust riigieksamikirjandite põhjal. – Keele ehe. Toimetaja Ellen Niit. Tartu Ülikooli eesti keele õppetooli toimetised 30. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 141–153.
- Lepajõe, Kersti 2011. Argumenteerimisvõtted riigieksamikirjandites. Ilmumas.



# SISSEJUHATUS

## Töö eesmärk ja lähtekohad

Kirjutamisoskus on üks olulisemaid oskusi, mille omandamisele koolihariduse käigus tähelepanu pööratakse. See ei puuduta ainult emakeeleõpetust, vaid ka kõikide teiste ainete õpetamises on oluline osa oskusel luua tekste. Hea kirjutaja jõuab hästi edasi koolis, tema edukus ja toimetulek hilisemas tööelus on paremini tagatud. Levinud on arusaam, et kirjutama saab õppida kirjutades. Oma osa aga mängib kindlasti ka noore inimese lugemiskogemus, sest mida suurem on lugemus, seda paremad on eeldused, et noorest kujuneb hea kirjutaja.

Kirjutamisoskus ei tähenda pelgalt õigekeelsust ja grammatikareeglite kasutamise oskust, vaid eelkõige oskust luua tekste. Tekstiloomeoskus on aga väga tihedalt seotud oskusega oma mõtteid korrastada ja neid esitada lugejale arusaadaval kujul. Tekstiloomeoskustega tegeldakse kogu koolihariduse käigus, aga kõige enam on tekstiloomet tähelepanu all emakeeletundides ja vastutus selle töö eest langeb põhiliselt emakeeleõpetajale. Eesti koolis on välja kujunenud traditsioon, et tekstiloomet õpitakse ja õpetatakse kirjaneid kirjutades ja analüüsides. Kuigi koolis kirjutatakse ka teistsuguseid tekste, nagu ümberjutustus, kokkuvõte, referaat jms, on põhiline osakaal siiski kirjandil. Kirjandi nõudlikuma liigina nähakse arutlevat kirjandit. Arutlevat kirjandit määratletakse õppekavas ja õppekirjanduses kui kooliõpilase analüüsivat kirjatööd, mis selgitab ja tõestab kirjutaja poolt valitud mõtet, jälgib sündmuste ja nähtuse olemust, nende põhjuslikke seoseid. Arutlevas kirjandis on olulisel kohal väited, põhjendused, järeldused, näited elust, faktid.

Kirjandi suurt osatähtsust kooli emakeeleõpetuses on aeg-ajalt kritiseeritud põhjusel, et seda tüüpi tekstil puudub selge kommunikatiivne funktsioon. Kirjandit on peetud vaid kooliga seotud tekstiks ja levinud on seisukoht, et kooli lõpetamise järel seda laadi teksti enam kunagi kirjutada ei tule. Sellegipoolest omandatakse kirjandikirjutamist õppides mitmeid olulisi osaoskusi ja kirjand on aastakümnete vältel osutunud üsna tulemuslikuks tekstiloomeoskuste arendamise vahendiks. Lisaks sellele on kirjand tekst, mille abil kontrollitakse gümnaasiumi lõpus emakeeleõpingute tulemuslikkust. Seega on kirjandil lisaks õpetusfunktsioonile ka kontrollifunktsioon.

Kuigi kirjandite kirjutamise ja õpetamise kohta on koostatud hulgaliselt õppevahendeid ja muid metoodilisi materjale, on kirjandid ise olnud uurimis- materjaliks harva. Riigieksamiks on kirjand olnud alates 1997. aastast. 14 aasta jooksul on Riikliku Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskuse arhiivi kogunenud ca 150 000 riigikirjandit, see ulatuslik materjal alles ootab uurijaid. Varasemast ajast on ainus põhjalik uurimus Leo Villandi väitekiri 1975. aastast, kus tähelepanu all on kirjandites kasutatavad keele- ja stiilivahendid. Tekstianalüüsi meetoditega ei ole kirjandeid kui terviktekste varem uuritud. Riigieksamitöid on erinevatest aspektidest väga põhjalikult analüüsinud Soome keeleteadlased äsja ilmunud artiklikogumikus „Lukiolaisten äidinkieli” (2011). Sealsetes artiklites antakse ülevaade varasematest koolitekstide uuringutest, riigieksami eesmärki-

dest ja tulemuslikkusest, poiste ja tüdrukute teemavalikutest, rootsikeelsete õpilaste kirjutatud tekstide struktuurist jms. Sedalaadi uurimus oleks tingimata vajalik ka Eestis, sest selle alusel saaks järeldusi teha emakeeleoskuse taseme, tekstimoodustusoskuse, eksami efektiivsuse ja arendamise ning emakeeleõpetuse tulevikusuundade osas.

Siinses doktoritöös uuritakse, milline on riigieksamikirjand tekstina, täpsemalt vaadeldakse kirjandite tekstuaalseid omadusi, retoorikat ja argumentatsiooni ning kirjandile kui tekstile omaseid diskursiivseid tunnuseid. Uurimuse teoreetiliseks aluseks on M. A. K. Halliday süsteemfunktsionaalne grammatika (1994), eelkõige arusaam tekstist kui keeleliste valikute kogumist. Vastavalt õpieesmärkidele vaadeldakse kirjandit kui argumenteerivat teksti ja seetõttu toetutakse ka teksti retoorikat ja argumentatsiooni ning keelelise mõjutamise võtteid analüüsivatele uurimustele. Kirjand on koolis viljeldav tekst oma kindlaks kujunenud temaatika, struktuuri ja keelekasutusega. Siinses uurimuses lähtutakse hüpoteesist, et kirjand kujutab endast enam-vähem kindlaks kujunenud skemaatilise struktuuriga tekstiliiki, mille keelelisi tunnuseid ja tekstimoodustustavasid on võimalik üldistavalt kirjeldada. Töös keskendutakse kirjandite tekstuaalsele ja retoorilisele analüüsile, et selgitada selle taustaks olevaid keelekasutustavasid. Seega on uurimuse tulemuseks kirjeldus sellest, kuidas kasutavad gümnaasiumilõpetajad keelepotsentsiaali, kui nad kirjutavad kindlat liiki teksti – kirjandit. Töö rakenduslikuks eesmärgiks on selgitada õpilaste tüüpilisemaid tekstiloomepuudusi ja tekstiehitusvigu, et selle najal parandada ja täiustada tekstiloomet õpetamist gümnaasiumiastmes.

Viimastel aastakümnetel on tekstianalüüsist saanud keeleteaduse haru, mis annab võimaluse vaadelda teistsugustest lähtekohtadest ka kooliga seonduvaid tekste. Tekstianalüüsi meetodist lähtuvalt pole uurimisobjektiks tööde õigekeelsus ega vead, vaid keskseks eesmärgiks on teksti omaduste väljaselgitamine. Uurimisobjektiks on see, kuidas moodustatakse lausest suuremaid tähenduslikke tervikuid, milliseid info edastamise võtteid õpilased kasutavad, milliste retooriliste vahendite abil nad teksti üles ehitavad. Konkreetselt otsitakse töös vastust järgmistele küsimustele: millised on kirjandi tekstuaalsed omadused; milliseid tekstisidususe võtteid kirjandites kasutatakse; milliseid retoorilisi võtteid ja argumentatsioonitehnikaid kasutavad õpilased kirjandit kirjutades; millised on kirjandite intertekstuaalsed omadused ehk suhted teiste tekstidega; kuidas määratleb kirjutaja oma rolli ja identiteedi tekstisuhtluses; millised tegurid teevad kirjandist tekstiliigi.

## **Töö ülesehitus, materjal ja meetod**

Dokoritöö koosneb viiest peatükist. Esimene peatükk tutvustab töö teoreetilist tausta ja lähtekohti. Peatükis antakse ülevaade tekstist ja selle tunnustest. Lähemalt peatutakse tekstitüüpide ja tekstiliikide iseloomustamisel ning tutvustatakse tekstianalüüsi meetodit selle ajaloolises arengus. Kirjelduse lähtekohaks on Halliday idee keele kolmest metafunktsioonist: keel representeerib maailma

– tähistusfunktsioon, keele abil luuakse identiteete ja suhteid – interpersonaalne funktsioon ja keele abil kujundatakse ja vormistatakse sõnumeid – tekstuaalne funktsioon. Peatükis antakse ülevaade retoorika arengust ja kriitilisest teksti-analüüsist.

Töö teine peatükk annab ülevaate kirjutamisõpetusest Eesti koolis, õpetamistraditsioonist, tekstiõpetuse osast emakeele õppekavades, käibel olevast õppekirjandusest ja riigieksamikirjandist. Peatükk loob raamistiku kirjandiõpetusest ja selle taustast Eesti koolisüsteemis.

Kolmandas peatükis lähtutakse keele tekstuaalsest funktsioonist ja vaadeldakse, kuidas kirjandi kirjutajad vormistavad oma loodud teksti tähenduslikuks tervikuks. Käsitluse kesksed mõisted on kohesioon ja koherentsus ning teksti infostruktuur. Analüüsitakse kirjandites kasutatud tekstisidususvõtteid ja kõrvalekaldumisi infoedastuse loogikast.

Neljandas peatükis analüüsitakse kirjandite retoorilisi omadusi, lähtudes funktsionaalse tekstianalüüsi ideest, et keelekasutus konstrueerib tegelikkust ja see moodustub keelekasutustavade, mis kirjandi kirjutamisega seostuvad. Kirjandile kui tekstile on omased kindlaks kujunenud retoorilised tavad, mis viitavad kirjandile kui iseloomulike tunnustega tekstiliigile. Peatükis kirjeldatakse ja analüüsitakse kirjandite alustamise ja lõpetamise retoorilisi võtteid. Kirjandite argumenteerimisvõtteid analüüsides eristatakse fakti- ja tunde-põhiseid argumente ja vaadeldakse, kuidas õpilased oma teksti nende abil üles ehitavad.

Viiendas peatükis käsitletakse kirjandite diskursiivseid omadusi. Lähtutakse ideest, et tekst toimib suhtlusvahendina mingis konkreetses kontekstis ja sotsiaalses tegelikkuses, mille taustaks on teised tekstid, suhtlusvormid ja keelekasutuse traditsioon. Peatükis analüüsitakse kirjandite intertekstuaalsust ehk seoseid teiste tekstidega ja tekstide interpersonaalsust ehk kirjutaja identiteedi ja suhete peegeldumist tekstis.

Töö materjaliks on valik aastatel 1999 ja 2007 kirjutatud riigieksamikirjan-deid, kokku 400 tööd. 1999. aastast pärit materjali hulk on väiksem – 60 tööd. 1999. aastal kirjutatud kirjandite alusel testiti meetodi töökõlblikkust ja valmi-sid esimesed artiklid (Lepajõe 2002a, 2002b, 2003, 2004a, 2004b, 2005, 2006). Suurem osa materjalist (340 kirjandit) on pärit 2007. aastast. Ulatuslikuma va-limi kvalitatiivne läbitöötamine kinnitas meetodi sobivust ning võimaldas esi-tada mitmekülgsemaid ja usaldusväärsemaid tulemusi, üldistusi ja järeldusi. Kuigi materjal hõlmab erinevate aastate töid, pole põhjust eeldada, et uurimis-objektiks olevate tekstitunnuste aspektist eksamitöodes midagi oluliselt muutu-nud oleks, sest emakeele ainekava, õppemeetodid, õppekirjandus, kirjanditee-made valiku põhimõtted ja eksamiformaat olid mõlemal aastal samasugused. Kirjandite valim on juhuslik, aga materjali hulk on piisav selleks, et esindatud oleksid eri teemadel ja eri tasemel kirjutatud tööd. Töid analüüsitakse teksti-analüüsi meetoditega ja vaid sellest aspektist, kuivõrd riigieksamikirjandid vas-tavad tervikteksti omadustele ja milliste keeleliste valikutega konstrueeritakse tekstitähendust; analüüsis ei pöörata tähelepanu sellele, kas töö kirjutajad on

poisid või tüdrukud, mis koolidest kirjutajad on või millised on nende eksamitulemused. Ka pole eesmärgiks võrrelda 1999. ja 2007. aasta eksamitöid.

Doktoritöö uurimismeetodiks on kvalitatiivne tekstianalüüs. Töös rakendatakse tekstuaalsuse analüüsi metoodikat, uue retoorika ja kriitilise tekstianalüüsi uurimisvõtteid, mida lähemalt tutvustatakse järgmistes peatükkides. Korpuse analüüsi põhjal selgitatakse välja kirjandite tüüpilisemad tekstimoodustusvõtted, kohati esitatakse väidete toeks ka üksiktekstide või tekstikatkendite põhjalikumat mikroanalüüsi.

# I. TEOREETILINE TAUST

## I.1. Tekst ja tekstitunnused

Tekst on keelekasutuse põhiüksus. Teksti ongi kõige üldisemas mõttes defineeritud kui kasutuses olevat keelt. Teksti nii määratledes võib tekstiks pidada väga erineva vormi, pikkuse ja informatiivsusega sõnumeid. Teksti võib vaadelda kui ühe inimese loomeprotsessi tulemit, aga võib vaadelda ka kui tegelikkuse üht võimalikku kirjeldust. Tekstil on tähendus ja vorm. Kuigi on olemas ka ühesõnalisi tekste (*Appi! Stopp!*), koosneb enamik tekste paljudest omavahel nii vormiliselt kui ka sisuliselt seotud lausetest. Teksti omadused sõltuvad sellest, kes, milleks ja millises situatsioonis keelt kasutab ehk siis teksti loojast, teksti eesmärgist ja kontekstist. (Hiidenmaa 2000: 161–171, Kasik 2007: 11) Igal autoril on oma personaalne ütlemissviis ehk individuaalne stiil, mis sõltub tema teadmistest, oskustest ja isikuomadustest. Teksti kognitiivsete (retooriliste) eesmärkide alusel eristuvaid keelekasutusviise on kirjanduses kõige sagedamini kirjeldatud kui tekstitüüpe, kontekstist või situatsioonist lähtuvaid keelekasutusviise käsitletakse kui tekstiliike ehk žanreid.

### I.1.1. Tekstitüübid

Tekstil on oma sisemine struktuur, mis pole vabalt varieeruv, vaid on seotud tekstitüübiga. Tekstitüüpide jaotus on universaalne, keelest ja kultuurist sõltumatu. Järgnevas lähtutakse Egon Werlichi (1983) tekstitüüpide jaotusest. E. Werlich jagab tekstid kognitiivsete eesmärkide põhjal viide rühma. Need on deskriptiivne ehk kirjeldav tekst, narratiivne ehk jutustav tekst, ekspositiivne ehk eritlev tekst, instruktiivne ehk juhendav tekst ja argumentatiivne ehk põhjendav tekst. Keeleteaduslikus kirjanduses on kasutatud ka mõnevõrra teistsugust tekstitüüpide jaotust. Eestikeelses tekstikirjanduses on Reet Kasik näiteks eristanud kolme peamist tekstitüüpi, ühendades ekspositiivse teksti deskriptiivsega ja jättes instruktiivse teksti vaatluse alt välja (Kasik 2007: 40–46).

Tekstitüübid erinevad kasutatavate keelevahendite poolest. Deskriptiivne tekstitüüp kirjeldab olukorda või mingis paigas toimuvat protsessi. Tekst esitab tähelepanekuid püsiva, ajas muutumatu situatsiooni kohta. Kirjeldava teksti peaülesandena on nimetatud nähtuste, selle tunnuste ja seoste (sarnasused, erinevused, liigitused) väljatoomist, nähtuste liigendamist, st tähelepanekute esitamist mingist püsivast situatsioonist, asjast või nähtustest mingil ajahetkel. Kirjeldava teksti lausele on iseloomulik *olema*-verbi kasutamine või muud olukorda või protsessi iseloomustavad staatilised verbid (*seisma, paiknema, asuma*). Põhiliseks ajavormiks on olevik või lihtminevik, lause alus väljendab abstraktset mõistet või passiivset olukorras olijat. Narratiivne tekst esitab sündmustikku selle järgnevuses ja ajalises muutuses. Antakse edasi peamiselt isikute või institutsioonide tegevusi. Teksti teema ja tegelased esitatakse kohe teksti alguses. Jutustamisjärg on tavaliselt kronoloogiline. Narratiivses tekstis on palju tegevusverbe (*tegema, minema*) ja tüüpiline kasutatav ajavorm on imperfekt.

Tekstis on tüüpilised aja ja kohaga seotud väljendid. Ekspositoorne tekst opereerib mõistete ja nendevaheliste seostega – põhjused ja tagajärjed, erinevused ja sarnasused, mitmesugused liigitused, üla- ja alamõistete kasutamine jne. Tekstil puudub otsene seos välismaailmaga, sest liigutakse abstraktsete mõistete tasandil. Ekspositoorse teksti verb on sageli umbisikulises tegumoes, tüüpiline ajavorm on preesens ja tekstis on tähendusseostele omaseid seosesõnu (*seepärast, seega, kuigi, järelikult, niisiis* jne). Instruktiivne tekst on suunatud konkreetsele tegevusele, ta püüab õpetada ja juhendada, sagedased on tegevusjuhised, kus on otsesõnu öeldud, kuidas tegutseda või millises järjekorras üht või teist tegevust sooritada. Tekstile on iseloomulikud imperatiivvormid või muud tegutsemisele suunavad väljendid. Argumenteeriv tekst sisaldab arvamusi ja hoiakuid ning seondub tihti tekstiväliste ilmingutega, näiteks päevakajaliste probleemidega, mis arvatakse olevat lugejale tuttavad. Argumenteeriv tekst on dialoogiline – selles esitatakse vastandusi ja püütakse tuua esile vastandatavate elementide positiivseid ja negatiivseid külgi. Lähtekohaks on mingid varem esitatud seisukohad, millele vastuseks esitab kirjutaja oma seisukohad ja põhjendab neid. Tunnuslik lauseehitus on nähtuse olemust või laadi avav pealause, mille predikaat väljendab staatilist olukorda, ja sellele järgnevad suhtumist väljendavad tekstiosad. Argumenteerivates tekstides esineb sageli eitava tähendusega lauseid, kasutatakse konditsionaali, modaalseid väljendeid. Kirjutaja suhestab käsitletava asja millegi muuga, vaatab seda millegi muu, näiteks paremaks või halvemaks peetavaga võrreldes. Vastandlikkust väljendatakse eitava kõne, adjektiivi komparatiivvormide, vastandavate partiklite (*aga, kuid, sellegipoolest, teisalt*), modaaladverbide (*kindlasti, kahjuks, õnneks*) abil. Samas on võimalikud ka leksikaalset vastandust avavad väljendusvahendid, nagu näiteks side- ja määrsõnad (*seetõttu, sellepärast, järelikult, niisiis, seega*). (Werlich 1983: 157–162, Kasik 2007: 40–46)

Tekstitüübid on abstraksioonid. Iga konkreetne tekst võib endas sisaldada suuremal või vähemal määral ühele tekstitüübile omaseid tunnuseid, kuid nn puhtaid tekstitüüpe kohtab harva. Nii näiteks sisaldavad jutustused sageli deskriptiivseid tekstiosi ja argumenteeriv tekst võib sisaldada nii narratiivse kui deskriptiivse teksti elemente. Siinses uurimuses lähema vaatluse alla võetav riigieksamikirjand on õppekava järgi (vt lähemalt 2. peatükk) tekstitüübilt kõige enam lähedane argumenteerivale tekstile, sest nõutav on esitatud väidete põhjendamine ja seisukohtade tõestamine sobivate näidete abil. Selle kõrval on kirjandites sageli ka jutustavaid ja kirjeldavaid tekstiosi.

### **1.1.2. Tekstiliigid**

Olukorrast sõltuvaid keelekasutusviise nimetatakse tekstiliikideks ehk žanriteks. Ingliskeelses kirjanduses kasutatakse põhiliselt nimetust *genre*, eestikeelses kirjanduses kasutatakse soome keeleteadusliku kirjanduse eeskujul ka nimetust tekstiliik (*tekstilaji*). Siin ja edaspidi kasutatakse termineid *tekstiliik* ja *žanr* nii, nagu neid on kasutatud refereeritavates allikates. Konkreetne tekst ja tekstiliik

on omavahel tihedamalt seotud kui konkreetne tekst ja tekstitüüp. Ei ole olemas teksti, mis ei esindaks mingit tekstiliiki. Tavaliselt on keelekasutajatel mingi ühine arusaam sellest, milliseid tekstiliike on olemas. Argitasandil rühmitatakse tekste uudisteks või retseptideks, lepinguteks või teadusartikliteks, romaanideks või novellideks jne. Raske on rääkida tekstist seda mingil alusel liigitamata ja keelekasutajad tavaliselt tunnevad intuitiivselt, mis liiki mingi tekst kuulub. Tekstiliigid on kultuurisidusad keelekasutusviisid, nad on aja jooksul välja kujunenud ja üha uutes tekstides korduvana kinnistavad tekstiliigitavasid. Teksti-analüüsi asemel oleks sageli õigem rääkida tekstiliigi analüüsist. Kõik konkreet- sed tekstid on nii või teisiti mingi tekstiliigi esindajad, kuigi tekstid ei esine kunagi täpselt samasugusel kujul. Tekstiliigi mõiste avarus ja ebamäärasus vii- tab sellele, et mõistet on keeruline määratleda (vt Shore, Mäntynen 2006). Ka ühe tekstiliigi piires võib varieerumine olla küllaltki suur. Uurijatele pakub huvi, milliste tunnuste poolest sarnaneb mingi tekst teisega või erineb sellest. Ülejäänud tekstid on seejuures tähenduse tõlgendamise kontekstiks, mille kaudu on võimalik uurida tekstiliiki kui üksteisega sarnanevate tekstide rühma. Kon- teksti on eri käsitlustes piiritletud erinevalt. See võib olla abstraktne taust või konkreetne keelekasutuskeskkond, teiste tekstide taust, aga see võib olla ka näiteks üksikväljendi tekstiline ümbrus (konteksti kohta vt nt Lemke 1990, Heikkinen jt 2000: 119, Hiidenmaa 2000: 180–184). Kontekst mõjutab konk- reetse teksti sõnavara ja vormide valikut. Neis valikuis hakkab kaasa mängima keelekasutussituatsiooni ametlikkuse aste, keelekasutajate rollisuhted ja teksti lugeja eelteadmised teksti teemast. Need on kontekstist tulenevad tegurid, mis tingivad tekstide keelelisi erisusi. Tekstiliigi mõiste kasutamisega saab teksti siduda selle konkreetsest esinemiskontekstist laiemale kultuurikontekstiga. Seotus konkreetse kultuurikontekstiga teeb aga universaalsete tekstiliigi tunnuste leid- mise keeruliseks (Eggins, Martin 1997: 235–236, Kalliokoski: 1999: 28–29).

Selleks et pidada tekste samasse tekstiliiki kuuluvaks, peaksid nende sisus, vormis ja funktsioonis olema mingid ühised tunnused. Tekstiliiki võib lühidalt defineerida kui kindla sotsiaalse tegevuse keelelist avaldumist, kuna tekstid ei osuta ainult kindlatele tekstitüüpidele, vaid ka nendes tekstides ja nende taga asuvate sotsiaalsete protsesside tootmisele, levitamisele ja hoidmisele (Fair- clough 1992: 124–127).

Kuigi žanri mõiste on tuttav Aristotelese „Luulekunstist”, on seda keele- teaduses hakatud kasutama alles 1980. aastatest alates. Esialgu hakati keele- teaduses kasutama žanrit kui teatavate piirangutega keelekasutuse mõistet (*restricted language*) (Firth 1957: 183–184). Piirangud tulenesid suhtlus- olukorra kontekstist ehk situatsioonis osalejate keelelisest, aga ka mittekeeleli- sest käitumisest ja suhtlusolukorra eesmärkidest, põhjustest ja tagajärgedest. Firthi arvates on võimatu uurida kogu keelt, mõistlik on vaadata teataval viisil piiritletud keelekasutust, olgu selleks siis ühe kirjaniku tekst või tekstid, uudiste pealkirjade keel, poliitika keel jms. Kriitikud on välja toonud, et Firthil puudus piirangutega keelekasutuse iseloomustamiseks kindel liigitusalus, aga ta suutis eristada keelekasutust vastavalt selle funktsioonile ning vaadelda ajast, kohast ja kultuuri erisustest tulenevaid varieerumisi (Shore, Mäntynen 2006: 16). Piiratud

keelekasutuse mõistet edasi arendades jõudis Michael Alexander Kirkwood Halliday registri mõisteni (1978: 31–32). Registri puhul peab Halliday silmas, et teatavas suhtlussituatsioonis ilmneb ootuspärane keelekasutus. Register on tähenduspotentsiaal, mingile olukorrale vastav keele, retoorika ja tekstuaalsete omaduste kogum. Halliday järgi on register keele funktsionaalne variant, mis sõltub suhtlussituatsiooni tüübist. Registriks peab Halliday näiteks arsti ja patsiendi suhtlust, toiduretseptides või uudistes kasutatavat keelt. Suhtlussituatsiooni määratleb Halliday kui tegevusvälja või valdkonda (*field*), kus keelt kasutakse. Ta vaatleb, millised osalejarollid selles suhtlussituatsioonis ilmnevad või milline on keelekasutajate vaheliste suhete laad (*tenor*) ja milline on suhtlusviis (*mode*). Suhtlusviisi all peab Halliday silmas kõigepealt suhtluskanalit: kas see on suuline või kirjalik, spontaanne või redigeeritud, avalik või privaatne keelekasutus. Halliday eristab avatud ja suletud registreid. Avatud registrit, näiteks argivestlust iseloomustab väljendusvahendite rohkus, sh isikupärane väljendusviis, suletud registreid piiravad kitsamad eesmärgid ja ametlikkusest tulenev väljendusviis. Lisaks huvitub Halliday veel sellest, kuidas keelt retooriliselt kasutatakse: kas keelekasutus on argumenteeriv, juhendav, kirjeldav, selgitav – see aspekt kattub Werlich'i tekstitüüpide jaotusega (vt eespool). Halliday keskne huvi on olnud keele varieerumine vastavalt kasutussituatsioonile. Halliday kontseptsiooni žanrite ja registrite eristamise suunas arendas edasi nn Sydney rühm eesotsas James Martiniga (Martin 1985, 1997). Lisaks registri erinevustele on tekstide puhul põhjust rääkida ka žanrierinevustest. Sydney rühma põhiseisukoht oli, et žanrid on taotluslikud keelekasutusviisid, nende abil püütakse mingeid eesmärke saavutada. See ei tähenda vaid mingite pragmaatiliste eesmärkide saavutamist, eesmärk võib näiteks ilukirjanduse puhul olla ka esteetiliste elamuste pakkumine või näiteks suhete loomine või säilitamine argivestluses.

Üsna samasugusel seisukohal on ka John Swales (1990) – tekstiliik on teatud diskursuses omaks võetud keelekasutusviis. Swalesi järgi on ühte žanrisse kuuluvatel tekstidel ühised eesmärgid ja tekstid on suunatud kindlale lugejarühmale. Lisaks on keelekasutajad pannud sageli samasse liiki kuuluvatele tekstidele ühise nime, neil tekstidel on prototüüpne ülesehitus, sisu ja vorm, kuigi eri tekstide vahel on loomulikult erinevusi. J. Swalesi järgi määrab tekstiliigi selle suhtluseesmärk. Kõik muud teksti omadused (ülesehitus, keeleline varieerumine jne) moodustuvad vastavalt konkreetse teksti suhtluseesmärgile. J. Swalesi seisukohad tekstiliikide osas tulenesid suuresti tema pedagoogilistest eesmärkidest – ta on vaadelnud tekstiliike kõige enam akadeemilise kirjutamise ja õpetamise eesmärkidest lähtuvalt. Swales on lähemalt käsitlenud teadusartikli ülesehitust. Teadusartikli sissejuhatuses on kolm vältimatut osist: uurimisala täpsustamine (*establishing a territory*), kus autor räägib teema olulisusest, teeb ülevaate ja üldistuse varasematest uuringutest; sellele järgneb oma niši loomine (*establishing a niche*), kus näidatakse, et varasemad uurimused pole olnud piisavad või on ebatäpsed; oma niši kindlustamine (*occupying a niche*), milles selgitatakse oma eesmärgid, uurimuse struktuur ja esitletakse materjal. (Swales



1990: 141) Oma hilisemates uurimustes on Swales (2004) žanri mõistet avardanud, vaadeldes žanrit raamina sotsiaalse tegevuse taustal.

Kui Swales pidas oluliseks teksti suhtluseesmärki, siis osa tekstiuurijaid on seisukohal, et teksti struktuur on tekstiliigi määratluses olulise tähendusega. Ruqaiya Hasan (1989: 52–69) nimetab, et teksti struktuur määrab tekstiliigi. Hasani arvates on kõigis tekstiliikides nn kohustuslikke struktuurielemente, mis kuuluvad just selle liigi juurde ja peavad seal ilmtingimata olema. Neid elemente nimetab Hasan struktuuripotentsiaaliks (*generic structure potential*) ja just nende esinemine määrab tekstiliigi. Näiteks esitab Hasan muinasjutu struktuuripotentsiaali järgmisena: koha määratlemine, algussündmus, järjestikuste sündmuste rida, lõpusündmus ja õpetus. Kohustuslikud on neist algussündmus, järjestikuste sündmuste rida ja lõpusündmus, ülejäänud osad võivad esineda või mitte (Hasan 1996: 54–55). Muinasjutu eri osadele on omased kindlaks kujunenud keelised struktuurid. Näiteks peaaegu alati algab muinasjutt fraasiga *elas kord*.

R. Hasani seisukohtadest on oma uurimustes lähtunud Vijay Bhatia (2004), kes peab teksti ülesehitust üheks tekstiliigi tunnuseks, aga lisaks rõhutab ta diskursuse, teksti eesmärgi ja kultuurikonteksti olulisust. V. Bhatia žanrianalüüs on seotud institutsionaalse keelekasutuse uurimisega. Bhatia (2004: 23) toob välja žanritele omased jooned järgmiselt: 1) žanrid on eristatavad suhtlussündmused, millele on iseloomulikud selged suhtluseesmärgid, mida professionaalse või akadeemilise kogukonna liikmed tuvastavad ja mõistavad ühtmoodi; 2) žanrid on struktureeritud ja kokkuleppelised konstruktsioonid, millel on piirangud mitte ainult eesmärkide ja kuju suhtes, vaid ka leksikogrammatiliste ressursside suhtes, et anda nendele formaalsetele tunnustele diskursiivseid väärtusi; 3) žanreid oskavad oma eesmärkide saavutamiseks kõige paremini ära kasutada ühe või teise eriala asjatundjad; 4) žanrid on kokkuleppelised struktuurid, mida kasutatakse nii oma isiklike kui ka ühiskonnas tunnustatud institutsionaalsete eesmärkide saavutamiseks; 5) žanrid on peegeldus ainevaldkonnast ja organisatsioonikultuurist, nad esindavad institutsionaalseid praktikaid; 6) kõikide erialade žanrid esindavad kombinatsiooni tekstuaalsetest, diskursuse ja konteksti faktoritest. Bhatia on seisukohal, et kuigi žanrid tuntakse ära neile iseloomulike konventsionaalsete tunnuste poolest, on nad siiski pidevas muutumises ja teisenemises. Et inimene suudaks tööelus aktiivselt osaleda, peab V. Bhatia oluliseks, et suudetaks toime tulla vastava ametiala tekstidega. Ta eeldab, et töötajal on selle tarbeks olemas nn diskursiivne kompetentsus (*discursive competence*). Viimase jaotab ta omakorda tekstuaalseks (*textual competence*), žanri- (*generic competence*) ja sotsiaalseks kompetentsuseks (*social competence*). Tekstiline kompetentsus hõlmab lingvistilisi oskusi ja osaliselt suhtlusest tulenevaid oskusi. Žanrikompetentsus on võime reageerida adekvaatselt korduvates ja uutes suhtlussituatsioonides, kasutades kultuuris juurdunud tekstikonventsioone tööeluks vajalike eesmärkide saavutamiseks. Sotsiaalne kompetentsus on oskus kasutada keelt oma sotsiaalse identiteedi väljendamiseks erinevates sotsiaalsetes ja institutsionaalsetes suhetes. (Bhatia 2004: 143–145)

Tekstuaalse, žanri- ja sotsiaalse kompetentsuse omandamine on seotud kooli ja õpetamisega. On selge, et lapse tekstikogemus on suures osas pärit koolist. See, milliseid tekste koolis õpetatakse ja õpitakse, annab ettevalmistuse tööeluks. Tõenäoliselt ainult ühe kindla tekstiliigi – kirjandi õpetamisega koolis piirduda ei saa. Kooli ja õpetamise vaatepunktist on žanriteooriat põhjalikumalt käsitlenud soome keeleteadlane Jyrki Kalliokoski (2006). Kalliokoski nimetab, et žanrid on emakeeleõpetuses olnud keskne mõiste, kuid seda eelkõige tekstide kasutaja – lugeja vaatepunktist. Žanriõpetust on enam silmas peetud poeetika ja kirjanduse õpetamises. Üksikuid žanre, nagu jutustus ja arvamuskirjutis, on õpetatud Soome koolis ka seoses kirjutamisõpetusega. Kalliokoski peab eriti oluliseks, et kirjakeel ja selle konventsioonid, sh ka žanrid, saaksid selgeks õpetamise kaudu. Kalliokoski nimetab kirjandit tekstiliigiks, mis seondub ainult kasvatusinstitutsiooni – kooliga. See on kooli põhižanr, kuid viimastel aegadel, eriti seoses riigieksami uue korraldusega Soome koolides alates 2007. aastast, on kirjandi kõrval ülesannetes ka teiste tekstiliikide (kiri, aramus, kunstikriitika, tööeluga liituvad tekstid) kirjutamisülesandeid. Probleemne on koolikirjutamine selle poolest, et tekstidele on keeruline püstitada selgeid eesmärgi ja leida lugejat – tekstide loomise peaesmärk on õppimine (Kalliokoski 2006: 240–251). Lähemalt on soomekeelsete noorte kirjutajate keele- ja diskursuse kompetentsust analüüsinud Henna Makkonen-Craig (2011: 62–91). Makkonen-Craig vaatleb seda, kuidas kognitiivne, tekstuaalne ja tekstiliigi kompetentsus kajastub Soome eksamitöödes ja tööde hindamisel.

Tekstiliikide ja žanritunnuste õpetamist Eesti emakeeleõpetuses on vaadeldud siinse töö 2. peatükis. Kuna Eesti emakeeleõpetuse arendamisel ja ka õpetajate ettevalmistamisel on suuresti eeskujuks olnud Soome kogemused ja Soome õppekirjandus, siis on järgnevatel analüüsipeatükkides viidatud võimalust mööda ka Soome teemakohastele uurimustele.

## **1.2. Tekstianalüüs**

Tänapäeva tekstianalüüs ei kujuta endast mingit tervikteooriat ega kindlat väljakujunenud uurimismeetodit. Tekste uurivad paljude erialade – keeleteaduse, sotsiaalteaduste, filosoofia, kultuuri- ja meediauuringute valdkonna uurijad ja sellest tulenevalt on nii keelekesksemaid kui ka sotsiaalsetele suhtele ja väärtustele keskenduvald vaatlusviise. Eesmärkide mitmekesisusest hoolimata toetub tekstianalüüs kolmele lingvistilisele alusele. Ühelt poolt tekstilingvistika, mille eesmärgiks on kirjeldada, kuidas laused omavahel tekstiks seotakse. Uurimisobjektiks on tekstisidususe võtted, tekstistrateegiad ja tekstitüübid ehk vormitunnused, mille alusel loodeti hakata koostama universaalseid tekstigrammatikaid. Teiselt poolt seostub tekstianalüüs klassikalise retoorikaõpetusega, keelelise mõjutamise võtete ja argumenteerimise tehnikatega, mille uuesti ellu äratamist tänapäevases lingvistikas seostatakse Chaim Perelmani nn uue retoorikaga. Uue retoorika keskseks mõisteks on tekstuaalsus. Kerkis esile mõtteviis, et nii sotsiaalsed kui ka kultuurilised nähtused tähenduslikustatakse

keelekasutuse abil. Ühiskonnal pole objektiivset olemust, tähendused sünnivad tõlgenduste kaudu ja tõlgendused võivad olla olemuselt väga erinevad. Lisaks sellele sai tekstianalüüs kõige otsesema tõuke M. A. K. Halliday funktsionaalsest grammatikast (1994). Omaks võeti põhimõte, et keelekasutus on valik paljudest võimalustest. Pole olemas objektiivset maailma kujutamist. Autori tehtud valikud loovad tähendusi ja kujundavad selle kaudu tegelikkust. Hallidaylt võeti tekstianalüüsis kasutusele idee teksti kolmest metafunktsioonist: keel representeerib maailma (tähistusfunktsioon), loob ja kinnistab identiteete ja suhteid (interpersonaalne funktsioon), vormistab ja kujundab sõnumeid (tekstuaalne funktsioon). Tekstil on peale sisutasandi veel suhtlustasand ja keelelise esituse tasand. (vt lähemalt Kasik 2002: 7–8)

Hea ülevaate tekstianalüüsi arengust on andnud Hongkongi ülikooli professor Vijay Bhatia oma uurimuses „Worlds of Written Discourse” (2004). Bhatia on vastavalt tekstianalüüsi vaatepunkti avardumisele eristanud tekstiuuringute ajaloos kolme perioodi. Esimesel perioodil oli uurijate põhihuviks tekstuaalsus (*textualization of lexico-grammar*) ehk nende leksikogrammatiliste vahendite kirjeldamine ja analüüsimine, mida kasutatakse, kui ühendatakse lauseid terviktekstiks. Teksti vaadeldi kui lausetest koosnevat iseseisvat keeleüksust. Õige pea sai selgeks, et kuigi teksti vormitunnused on igati olulised, on nad siiski ainult üks teksti paljudest omadustest. Tekste pole võimalik uurida tähendusest lahus ja tekstiga seotud kesksed probleemid koonduvad just teksti tähenduse ümber. Teise etapina tekstiuuringutes eristabki V. Bhatia uuringuid selles valas, kuidas teksti sisuliselt organiseeritakse (*organization of discourse*) ja milline on teksti retooriline ülesehitus. Teksti tähendusi analüüsides jõudsid uurijad tõdemuseni, et tekstide tähendust ja tõlgendamist pole võimalik lõpuni mõista ilma ühiskondlikku tausta, keskkonna sotsiaalkultuurilisi tavasid, harjumusi ja huvisid arvesse võtmata. Nii jõuti tekstianalüüsi kolmanda etapini, mida Bhatia nimetab diskursuse kontekstuaalsuse uurimiseks (*contextualization of discourse*). (Bhatia 2004: 3–18)

Tekstuaalsuse uuringud, mis said alguse 1960. aastate lõpus ja 1970ndate esimeses pooles, olid kõige enam mõjutatud formaalse lingvistika alastest tööddest. Seoses rakenduslingvistika ja keeleõpetamise teadusliku probleemaatika esiletõusuga sagenesid statistilised ja keelevariatsioonide kirjeldamise alased tööd. Näiteks Michael Alexander Kirkwood Halliday, Angus McIntosh ja Peter Strevens (1964) keskendusid teksti leksikogrammatiliste valikute statistilisele analüüsile. Eestis on teksti kvantitatiivse analüüsiga tegelnud lähemalt Krista Kerge (2003), kes vormitunnuste statistika põhjal on selgitanud keelekasutusvaldkondade erinevusi.

Kõige enam on tekstilingvistilist suunda mõjutanud M. A. K. Halliday ja R. Hasani kontseptsioon, mida kokkuvõtvalt esindab „Cohesion in English” (1976). Halliday ja Hasan nimetavad teksti omadusena tekstilisust, mis eristab seda mittetekstist. Teksti osad liituvad üksteisega, teksti osade vahel on semantiline ja vormiline seos. Tekst moodustab tähendusliku terviku, on koherentne oma kontekstiga. See tähendab, et tekstiks saab pidada omavahel seotud

lauseid – lausetevahelise seose loovad kohesioonimehhanism ja lausesisesed struktuurikomponendid, nagu teema ja reema ning infostruktuur.

Teksti vormiliste tunnustega tegelesid ka tekstiuurijad Teun A. van Dijk (1977, 1985), Robert-Alain de Beaugrande ja Wolfgang Dressler (1981) ning Gillian Brown ja George Yule (1983). Uurijatele pakkusid eelkõige huvi teksti semantika ja pragmaatika vahelised seosed, lausete ja lõikude vaheliste seoste tekkemehhanismid, konneksiooni ja loogiliste seoste (põhjus, eeldus, tagajärg jne) väljendamine tekstis.

Tekstisisesed suhteid on üksikasjalikult kirjeldanud ka Soome tekstiurija Nils Enkvist (1975). Tema tekstimudelis kirjeldatud viitesuhete võrgustik liigitab kohesioonimehhanisme Halliday ja Hasani süsteemist mõnevõrra erinevalt, aga temagi kirjeldab viitesuhteid lauseliikmete omavaheliste tähendussuhete väljendusena.

Ka R. de Beaugrande ja W. Dressler (1981) tegelesid enamasti teksti vormiliste tunnustega. Nad on välja pakkunud üsna universaalse tekstidefinitiooni, mida on põhjust oma üksikasjalisuse tõttu arvestada tänaseni. R. de Beaugrande ja W. Dressler defineerivad teksti kui kommunikatsiooniakti, mis peab vastama teatavatele kriteeriumidele. Olenemata tekstitüübist peavad nad tekstile omasteks tunnusteks kohesiooni, koherentsi, teksti eesmärgipärasust, informatiivsust, vastavust suhtlussituatsioonile, kuulajale või lugejale vastuvõetavust ja intertekstuaalsust. Kaht esimest omadust, kohesiooni ja koherentsust, peavad nad tekstisiseseteks omadusteks, ülejäänud omadusi aga tekstivälisteks (Beaugrande, Dressler 1981: 1jj).

Niisiis tegeldi tekstianalüüsi algperioodil eelkõige teksti formaalsete tunnustega. Teksti vaadeldakse keelelise esitusena ja huvi pakub see, kuidas tekstis informatsiooni esitatakse, milline on teksti infostruktuur, kuidas väljendatakse kohesiooni ja koherentsust, millised on tekstide makropropositsioonid ja nende vahelised seosed. Uurimisobjektiks on ka tekstide žanritunnused, aga seda eelkõige statistilisest aspektist. Teksti vormitunnuste kirjeldamise võimalusi ja piiranguid on detailsemalt eritletud siinse uurimuse 3. peatükis seoses kirjandite tekstuaalsete omaduste analüüsiga.

Järgmisel etapil, otsides vahendeid teksti tähenduse analüüsimiseks, püüti alguses leida ja kirjeldada tervikteksti tähendusstruktuuri osi. Michael Hoey (1983) vaatles retoorilisi võtteid, nagu näiteks probleemi ja lahenduse esitamise viise ja võimalusi tekstis. Ta püüdis leida tekstide sisulisi universaalseid struktuure, mis poleks seotud kindla tekstiliigiga. Lähtekohaks selle perioodi uuringutele on eri tekstižanrite spetsiifika analüüsimine, näiteks uuriti teadustekstide retoorilist struktuuri (Widdowson 1978), van Dijk (1988) aga tegeles uudise struktuuri ja ülesehitusvõtetega. Bhatia sõnul uuriti erialakeelte, eriti teadustekstide retoorilisi võtteid. Need uuringud olid aluseks hilisematele eri tekstiliikide analüüsile. Selle perioodi suundumustele žanriuuringute kindlapiirilise väljakujunemise suunas avaldas kõige enam mõju John Swalesi monograafia (1981) teadusartikli ülesehituse retoorilistest võtetest. Bhatia ise tegeles lähemalt teadus- ja äritekstide analüüsiga (Bhatia 1993).

Tekstianalüüs toetub tugevasti retoorikaõpetusele. Enamasti mõistetakse retoorika all oskust mõjusalt kõnelda ja selle kaudu oma eesmärgi saavutada. Tänapäeval räägitakse lisaks sellele üha enam ka kirjalike tekstide retoorikast. Kui uurimisobjektiks on kirjalike tekstide retoorilised võtted, siis analüüsitakse neid keelelisi valikuid, mille abil lugejat mõjutatakse, kuidas kujundatakse tema suhtumisi ja hoiakuid, pakkudes teksti retoorikaga suuniseid teksti tähenduse tõlgendamiseks.

Retoorika kui süsteem kujunes 4. sajandil eKr ja muutus edasises arengus järjest üksikasjalikumalt liigendatuks. Antiikaja retoorika oli seotud eelkõige poliitilise praktilise kõneoskuse õpetamisega. Sõnale „retoorika“ ei ole suudetud leida ühtset tähendust, kuid erinevatest määratlustest on jäänud kõlama, et retooriline tegevus oli peamiselt seotud poliitikaga ja selle eesmärk oli mõjutada tulemuslikult auditooriumit soovitud suunas. (Antiigileksikon 1983: 135–136)

Moodne lääne retoorikauurimine tekkis 20. sajandi 50. aastail ja seda seostatakse eelkõige Chaim Perelmani nimega. Perelmani uue retoorika teooria (1982) läheb klassikalisest retoorikast kaugemale. See kasvas välja lingvistikast, filosoofiast ja kirjandusteadusest ning klassikalise retoorika traditsioonist. Varem seostati retoorikat eelkõige avaliku veenva esinemisega, uus retoorika tegeleb pigem kirjaliku teksti analüüsiga ja selle tähenduse tõlgendamisega. Retoorikas nähakse tegevust, mis tähendab mitmesuguste tekstimaailmade loomist keeleliste valikute abil. Perelmani tähtsaim panus retoorika alal on argumentatsiooniteooria ning sellega liituv argumentatsioonitehnikate süsteemi väljatöötamine. Perelman tõi retoorika tagasi tema klassikalisse seosesse otsustamise ja väitmise uurimisega. Perelmani järgi saab ühine arvamus tekkida argumentatsiooni ehk väidete ja vastuväidete esitamise ning põhjendamise kaudu. Tema argumentatsiooniteooria on rajatud lähtekohale, et kõik retoorilised olukorrad on sellised, kus põhimõtteliselt on võimalik konsensust taotlev ratsionaalne argumenteerimine. Perelmani järgi ei ole argumenteerimisel tegemist näiteks õige või väärä järeldusega nagu formaalloogikas, vaid sellega, et järeldused tuleb teha lugeja või kuulaja jaoks aktsepteeritavateks. Argumenteerimine ei saa olla õige või vale, vaid ainult kas aktsepteeritav või mitteaktsepteeritav. Perelman analüüsib ja süstematiseerib neid vahendeid, millega väidete aktsepteeritavust luuakse. Selline mõjutamisvahendite süstematiseerimine jaguneb argumentatsiooni allikateks ja argumentatsiooni tehnikateks. Argumentatsiooni saab rajada faktidele või arvamustele-hinnangutele. Argumentatsioonitehnikate all peab Perelman silmas keeleressursse, mille abil argumendi usutavus saavutatakse. (Perelman 1982)

Teiseks silmapaistvaks ja retoorikat enam mõjutanud uurijaks oli kirjandusteadlane ja kriitik Kenneth Burke, kelle teeneks peetakse keelekasutuse tajumist sotsiaalse toiminguna. Burke suutis silmapaistvalt ühendada humanitaar- ja sotsiaalteadusi. Burke'i uuringute keskseks tulemuseks peetakse järeldust, et kogu inimtegevus on retooriline ehk inimtegevuse puhul on alati tegemist esitaja ja publiku suhtega ning vastastikuse mõjutamisega. Burke tõstis esile kommunikatsiooni esitavat iseloomu ja vastastikust mõjutamist. Burke'i retoorika keskne mõiste on identifikatsioon ehk samastamine. Identifikatsioon, mis sisal-

dab niihästi nähtuse samastamise ja määratlemise kui ka isiku samastumise mingi rühmaga, on Burke'i meelest olemas kõigis süsteemides. Identifikatsiooni abil hoitakse ülal sotsiaalset korda. Retoorika ongi tema järgi üksikisikute ja inimrühmade vaheliste konfliktsituatsioonidega seonduv nähtus. (Burke 1969, Gusfield 1989: 30, Summa 1996: 51–61) Identifitseerimise ilminguks Burke'i järgi võib pidada näiteks *mina* ja *meie* vastandamist. *Mina* ja *meie* abil luuakse identiteete ja vastandusi ka eksamikirjandites. *Mina* ja *meie* kasutamist eksamikirjandites käsitletakse lähemalt 5. peatükis.

Võrreldes varasema teooria ja õpetusega mõistis moodne retoorika argumenti kui tähenduse kujundajat ja mõjutamise vahendit. Uus retoorika soovib näidata, et samu argumentatsioonitehnikaid saab kasutada erinevate tekstide puhul. Uus retoorika uurib argumente, mida kasutavad reklaamide koostajad, poliitikud oma kõnedes, advokaadid kaitsekõnedes, kohtunikud otsustes ja filosoofid uurimustes. Traditsioonilisest retoorikast on laenatud auditoriumi mõiste. Nii nagu iga kõne on mõeldud kuulajale, on ka iga kirjutis mõeldud lugejale. Tekstid aktiveerivad lugejas teadmisi ja oskusi, mis tekstis sisalduva tähenduste potentsiaaliga liitudes loovad mõistetavuse ja juhivad teksti tõlgendamist. Et tekstid toimivad tähenduste potentsiaalina, tuleneb sellest, et nad toetuvad teatud keeleliste omadustele, sõnalistele ja grammatilistele valikutele ja tekstide seotusele varem kirjutatud tekstidega. Lugejad moodustavad üsna sarnase tekstide käsituse selle põhjal, mida nad varem teavad või kogenud on. Tekstid on suutelised oma lugejatele midagi tähendama üksnes teatud kontekstis. Kirjutajal tuleb toetuda nendele kontekstuaalsele teadmisele, mida ta lugejal eeldab olevat. (Perelman, Olbrechts-Tyteca 2000: 6–10; Gill, Whedbee 1997: 157; Campbell 2001: 498–499, Gaonkar 2001: 160; Lehtonen 1998: 98–100)

Argument on kindla struktuuriga ja piisavalt põhjendatud loogiliselt korrektne seisukoht. Argumentatsiooni kasutavad kirjutajad selleks, et õigustada oma uskumusi ja arusaamu ning mõjutada teiste mõtlemist ja tegutsemist. Argumentatsioon kasutab keelt, et õigustada või ümber lükata mingit vaatepunkti. Kuna argumentatsiooni eesmärk on veenda teisi öeldu tõesuses või paikapidavuses, on argumentatsiooniteooria seotud hinnanguga: mida on vaja, et saavutada tugev toetus. (Eemeren jt 1997: 208–210) Argumenteervale tekstile on omane probleemide lahendamine – argumenteerv kirjutaja üritab lugeja mõttekäiku muuta, nii et see lõpuks ühtiks argumenteeri omaga. Argumenteerv tekst pole monoloog, vaid kirjutaja ja kujuteldava lugeja vaheline dialoog. Tekstis püütakse anda vastused lugeja võimalikele küsimustele.

Retoorilises analüüsis vaadeldakse tähenduse tootmise keelelisi protsesse sellest vaatenurgast, kuidas mõned versioonid on võimalik muuta veenvaks ja poolehoidvaks, ning seda, kuidas kuulajaid, lugejaid või vestluspartnereid nendega ühendada. Argumentatsiooni ei uurita ainult liigendades kõne või teksti seismisi konstruktsioone, retoorilisi vahendeid või tähendusi, vaid oluline pool analüüsis on selle jälgimine, mida antud argumentide või seletustega tehakse situatsioonis, kus need luuakse. Argumentatsioon on alati osa laiemast kontekstist, mida võib nimetada argumentatsiooni kontekstiks. (Billig 1991: 19, 87; Potter 1996: 103; Jokinen 2002: 126–127)

Argumente ja argumenteerimisvõtteid on rühmitatud mitmeti. Vastavalt sellele, kas argumente esitatakse oma positsiooni tugevdamiseks või vastuargumentide kahjustamiseks, räägitakse kaitsvast ja ründavast retoorikast. Nii kaitsmist kui ka ründamist viiakse ellu mitmesuguste retooriliste strateegiatega abil. Tihtipeale on nad omavahel põimunud ja neid pole võimalik väga selgelt eristada. Väidete tõestatavusest lähtudes eristatakse faktipõhiseid ja tundepõhiseid argumente. Faktipõhised laused on informatiivsed väitlauseid, mille tõeväärtust saab tõestada või ümber lükata. Tundepõhised laused väljendavad kirjutaja suhtumist, arvamusi ja soove. Need ei ole tõesed ega väärad. Argumenteerimisvõtete tüüpe on detailsemalt või üldistatumalt loetletud paljudes uurimustes. (Potter 1996: 107; Jokinen 2002: 156; van Dijk 2005: 132) Ratsionaalselt on võimalik argumenteerida, kui kasutada mõnda järgnevast kuuest argumentitüübist: põhjuslikku argumenti, märgist tulenevat argumenti, näite põhjal tehtud argumenti, analoogia põhjal tuletatud argumenti, ühe idee teisest eraldamise põhjal tehtud argumenti ja autoriteetsele väitele tuginevat argumenti (Cragan, Shields 1998: 74–76). Lähemalt käsitletakse tekstiretoorikat ja argumenteerimisvõtteid siinse uurimuse 4. peatükis seoses riigieksamikirjandite retoorilise struktuuri analüüsimisega.

Tekstiuurimise avardades tajuti üha enam, et tegeliku teksti sisulise ülesehitusviisi määrab see, kellele tekst on suunatud ja millises kontekstis see esineb. Erinevate uurimissuundade (American school of genre studies, Sydney school of systemic-functional approach to genre, British ESP school) tööde tulemusena kujunes välja selge nägemus sellest, et tekstiliigid on konventsionaalsed, neid luuakse, kasutatakse ja mõistetakse kindlas sotsiokultuurilises kontekstis. See aga tähendas omakorda, et üha olulisemaks muutus uurida seda, millised on kontekstid, kus üht või teist liiki tekstid esinevad (Bhatia 2004).

Kontekstuaalsuse (*contextualisation of discourse*) uurimine kujunes 1990. aastate kõige olulisemaks uurimissuunaks. Kui tekst on kasutuses olev keel, siis see, kus seda kasutatakse, hakkab mõjutama üha rohkem seda, kuidas keelt eesmärgipäraselt kasutada. Huvikeskmesse tõusid keelekasutuse ja ühiskonna seosed, võimuhete ja ideoloogiate mõju keelekasutusele. Teksti kõrval hakati üha rohkem rääkima diskursustest. Sotsiaalse konteksti uuringud viisid kriitilise diskursuseanalüüsi tekkimisele (Fairclough, Wodak jt). Selle alguseks võib pidada 1970ndate teisel poolel Inglismaal tehtud nn kriitilise lingvistika valdkonna uurimusi, mille tulemusi kajastavad teosed „Language and Control” (Fowler, Kress jt 1979) ja „Language as Ideology” (Hodge, Kress 1979) ja kõige põhjalikumalt „Language and Power” (Fairclough 1989). Ruth Wodak on osutanud, et termineid *kriitiline lingvistika* ja *kriitiline diskursuseanalüüs* on enamasti kasutatud sama mõiste tähistamiseks. Alates 1990. aastatest kasutatakse valdavalt *kriitilise diskursuseanalüüsi* terminit (Wodak 2001: 1–13).

Teksti on tavaliselt vaadeldud staatilise mõistena, mis viitab konkreetsele keelekasutusüksusele kui tootele, diskursust on aga vaadeldud dünaamilise mõistena, mis viitab nii teksti tootmise kui ka selle mõistmise protsessidele. Diskursust võib käsitleda nii kitsalt keelekasutuse viisina, arusaamu, uskumusi ja teadmisi edasi andva kommunikatsioonina kui ka laiemalt keelekasutuse

kui sotsiaalse tegevusena. Diskursuse mõiste avaraim tähendusväli viitab aga tervetele ideede kogumitele või ideoloogiatele, millel on ajaloolised, sotsiaalsed ja institutsionaalsed tähendused. Selles mõttes on diskursused ajalooliselt arenenud kindlate institutsionaalsete tavade süsteemid (vt näiteks Dijk 1997; Foucault 2005 jt). Diskursus on üsna laialivalguv mõiste, aga ühise tunnuseks rõhutatakse, et diskursusena käsitatakse keelekasutust selle sotsiaalses kontekstis (Bhatia 2004: 3; Fairclough 1995: 4–7). Diskursuse all võib mõelda ka mingi temaatikaga seotud tekstide hulka ja nendega seonduvat võrgustikku, mis annavad tekstikogumile laiema tähenduse, kui seda võiks pakkuda üksik tekst. Sellist tekstikogumitele orienteeritud diskursuse analüüsi on põhjalikult kirjeldanud Norman Fairclough, kes on märkinud, et diskursuse analüüs, kus uuritavaks objektiks on lingvistilised tekstid, võimaldab tekste analüüsida lähtuvalt nende spetsiifikast; lisaks annab see võimaluse analüüsida teksti loomise ja interpretatsiooni protsesse; saab jälgida diskursuste sisu muutumist ja nende muutuste mõju ja tagajärgi ühiskonnas; tekste saab analüüsida lähtuvalt keeleliste väljendusvormide ja tähenduste paljususest. (Fairclough 1992: 35–36). Nii moodustavad tekstid ja diskursused tihedalt põimunud tähenduste võrgustiku, mille N. Fairclough on kokku võtnud tõdemusega, et diskursused koosnevad tekstidest ja tekstid koosnevad diskursustest (Fairclough 1997: 76–77).

Kriitilise diskursuseanalüüsi raamistikus vaadeldakse keelekasutust palju-funktsioonilisena. Tavaliselt lähtutakse teksti kolmest metafunktsioonist: tähis-funktsioonist, suhtlusfunktsioonist ja tekstuaalsest funktsioonist. Teksti autor kasutab keelt valikuliselt. Kasutades teatud sõnavara, grammatikat paljude keelesüsteemi pakutavate variantide hulgast, luuakse teatud tunnuste ja tähendusega tekst. Valikud on tingitud teksti eesmärgist ja funktsioonist. Samaaegselt kinnistab tekst suhteid ja loob identiteete – suhtlusfunktsioon. Kriitilise diskursuseanalüüsi meetoditega vaadeldakse, kuidas tekstid toimivad suhtluses – tekstiga tehakse midagi, tekstil on alati mingi eesmärk. Teksti suhtlusfunktsioon avaldub teksti modaalsuse kaudu ehk nende tekstis väljendatud hoiakute kaudu, mida tekstis on esitatud teksti teema, selle vastuvõtja või kirjutaja enda kohta. Keelt kasutatakse oma hinnangute ja suhtumiste väljendamiseks ning nii luuakse side kirjutaja ja lugeja vahel. Kolmas metafunktsioon – tekstuaalne – keskendub sellele, kuidas ja milliste keelevahenditega saadakse tulemuseks teatud tunnustega sidus terviktekst, mis seatud eesmäärke kõige paremini täidab. Niisiis on keelekasutus alati valikute tulemus, aga need valikud pole juhuslikud, vaid on seotud nende sotsiokultuuriliste tavade ja suhetega, mis ühiskonnas parasjagu valitsevad (vt Halliday 1994).

Kriitiline diskursuseanalüüs on termin, mida kõige sagedamini kasutatakse niisuguse keeleanalüüsi kohta, mille eesmärgiks on välja tuua seosed keele ja võimu vahel. Analüüsitakse keele rolli ühiskonna- ja kultuurikriitikas (Wood, Kroger 2000: 205). Samas pole kriitiline diskursuseanalüüs homogeenne meetod ega ka koolkond: ennekõike on see võimalus sotsiaalsete protsesside ja probleemide keeleliste ja semiootiliste aspektide analüüsimiseks. Kriitiline diskursuseanalüüs püüab demonstreerida, kuidas võimusuhted ja ideoloogiad teksti kujundavad ning milliseid sotsiaalseid identiteete, suhteid ja uskumusi konst-



rueerivad. Seega on võim kriitilise diskursuseanalüüsi keskseks mõisteks, mis seletab ühtlasi, miks kriitilist perspektiivi rakendatakse sageli just poliitilise sisuga tekstide analüüsis. Kriitiline diskursuseanalüüs keskendub keelekasutuse rollile võimu kehtestamisel ja taastootmisel. Silmas peetakse võimu kasutamist eliidi, institutsioonide või gruppide poolt, mille tulemuseks on sotsiaalne, poliitiline, kultuuriline, etniline, klasside-, rasside- ja sugudevaheline ebavõrdsus. Kriitilise diskursuseanalüüsi üheks eesmärgiks oli püüd muuta inimesed teadlikumaks keele ja sotsiaalse struktuuri vahelistest vastastikustest mõjutustest. Uurida seega, kuidas keele kasutamine mõjutab tõekspidamisi ja suhtlust, kuidas see omakorda mõjutab inimese kõnet ning kuidas tõekspidamised omakorda kontrollivad keelekasutust. (Dijk, 1993a; 1993b, 1997; Fairclough 1992)

N. Fairclough ja R. Wodak (1997: 271–280) on esitanud kriitilise diskursuseanalüüsi teoreetilisi ja metodoloogilisi põhimõtteid järgmiselt: kriitiline diskursuseanalüüs tegeleb sotsiaalsete valdkondadega; võimusuhted läbivad erinevaid diskursusi; diskursused omakorda kujundavad ühiskonda ja kultuuri, olles ideoloogia tööriistaks; diskursus on ajalooline, tekstianalüüs ise on võimalus selgitada ühiskonna ja võimu suhteid neid interpreteerides. Kriitiline diskursuseanalüüs pöörab erilist tähelepanu diskursustele ja nende kontekstuaalsele iseloomule. Diskursused on alati teiste diskursustega, nii varem loodute kui ka samaaegselt ning tulevikus loodavatega, teatud viisil suhestuvad, ajas muutuvad ja teisenevad. Kriitiline diskursuseanalüüs võib anda uusi vahendeid näiteks meedia, poliitika või hariduse kui institutsioonide olemuse, toimimise ja mõju uurimiseks, ühiskonna arengutendentside või valitsevate hoiakute selgitamiseks. Põhiideeks on nende keeleliste valikute kirjeldamine, mida tekstitootja kasutab. Valikud pole juhuslikud, vaid sõltuvad ideoloogiast ja teistest sotsiaalkultuurilistest teguritest. Tehtud valikud aga loovad tähendusi ja kujundavad seeläbi tegelikkust.

Nii on kriitiline diskursuseanalüüs kujunenud keeleteaduslikust alusest hoolimata üha enam sotsiaalteaduseks. Viimastel aastatel on uuesti hakatud rõhutama tekstianalüüsi lingvistilist külge. Seda valdkonda on eriti esile tõstnud Soome tekstiuriidid (Hiidenmaa 2000, Heikkinen, Hiidenmaa, Tiililä 2000, Heikkinen 2002). Kui kriitilises diskursuseanalüüsis on huvi keskpunktis, miks keelekasutusega mingeid tähendusi luuakse ja millised ühiskondlikud huvid keelekasutust juhivad, siis lingvistilise tekstianalüüsi huvi koondub jälle tekstile endale: mis on tekst ja kuidas selles keelevahendite valikuga tähendusi luuakse (vt selle kohta Kasik 2002). Siinse uurimuse 5. peatükis analüüsitakse lähemalt riigikirjandites väljenduvaid intertekstuaalseid ja interpersonaalseid suhteid, selgitamaks, milline on riigikirjandi kui teksti sotsiokultuuriline kontekst.

## 2. KIRJUTAMISÕPETUS KOOLIS

### 2.1. Õpetamistraditsioonist

Põhiline tekstiliik, mille kirjutamist Eesti koolis järjekindlalt õpetatakse ja harjutatakse, on kirjand. Kirjandile on aegade jooksul püütud anda mitmesuguseid definitsioone. Karl Muru (1968: 4) defineerib kirjandit kui koolis tehtavat kirjalikku tööd, milles õpilane väljendab oma elamusi või mõtteid, sidudes need kindlaks kompositsiooniliseks tervikuks. Selline ongi kõige levinum kirjandi mõiste selgitus. Leo Villand (1975: 5–8) määratleb kirjandit kui koolis kasutatavat tekstiliiki, kus õpilane, lähtudes antud teemast, koostab oma teadmiste, mõtete, muljete, tundmuste, kujutluste ja keelelis-stilistilistele oskustele tuginedes iseseisva kirjaliku töö. Seega on kirjand spetsiifiline kooliga seotud termin, mis tähistab õpilase kirjalikku loovtööd erinevates liikides ja laadides. Märt Hennoste (1990: 3–4) defineerib kirjandit kui õpilase kirjutatud teksti, milles on kasutatud ilukirjandusele, publitsistikale või teadustekstile iseloomulikke väljendusvahendeid. Ta nimetab, et mõiste *kirjand* kasutamine on põhjendatud õpilastöö eripäraga: tavaliselt pole sel tööil kindlaid žanritunnuseid. Hennoste nimetab kirjandiliikidena ilukirjanduslikku, publitsistlikku ja teaduskirjandit.

Kui I ja II kooliastmes on kirjutamisülesannetena tavalised jutustavad ja kirjeldavad kirjandid, siis arutlusoskust ja selle kirjalikku vahendamist eeldatakse alates III kooliastmest (RT I 2002). Kirjandi nõudlikuma liigina nähakse arutlevat kirjandit. Arutlev kirjand on kooliõpilase analüüsiv kirjatöö, mis selgitab ja tõestab kirjutaja poolt valitud mõtet, jälgib sündmuste ja nähtuste olemust, nende põhjuslikke seoseid. Arutlevas kirjandis on olulisel kohal väited, põhjendused, järeldused, näited elust, faktid (Lunter 2000: 5). Kui lähtuda eelmises peatükis esitatud tekstitüüpide eristavatest tunnustest, siis on arutlev kirjand niisugune tekstiliik, millelt oodatakse eelkõige argumenteeriva tekstitüübi tunnuseid.

Kirjandil on emakeeleõpetuses olnud pikaajalised traditsioonid. Kirjandist kui aastate pikku välja kujunenud tekstiliigist Eesti koolisüsteemis on kirjutanud ülevaateartikli Viivi Maanso (2006). Teemapõhine kirjand oli eksamina kasutusel juba 1930. aastatel, sageli oli see võistlustöös gümnaasiumisse astumisel, kooliti ka lõpueksamiks (Maanso 2006: 233).

Kirjutamise õpetamise traditsioon Eestis ulatub 19. sajandi keskpaika, mil ilmus õpetajatele määratud käsiraamat „Lühhikenne õppetud õigest kirjutamisest” (1852), mis õpetab muu hulgas kontrahi, kviitungi jms kirjutamist, seega tekstiliikidega toimetulekut. Käsiraamat on pigem tarbekirjade kui loova kirjutamise õpetus. 19. sajandi lõpul on kirjutamise õpetusele tähelepanu pööranud ka Jakob Pärn (1879) ja Juhan Kurrik (1882). Jakob Pärna „Kirjalikud tööd koolis ja kodus” peab silmas praktilist tekstiõpetust, sest kõrvale on jäetud õigekiri ja grammatika. Ka Juhan Kurriku „Kirjutamise õpetus” on pigem kirjutaja praktilisi vajadusi arvestav õpik kui kirjandiõpetus, kuigi Kurrik peab kirjandit (peastkirja) inimese vaimse arengu tulemuseks (Kurrik 1882: 46).

20. sajandi alguse õppekirjanduse silmapaistvaks autoriks on Mihkel Kampmaa, kes oma raamatutes „Kirjaseadmise õpetus” (1904) ja „Eesti keele õpetus” (1918) on oma aja kohta silmapaistava põhjalikkusega käsitlenud stilistikat ja retoorikat. Nimetamist väärivad Eesti Vabariigi aegsed kirjandiõpetuse käsitlused Bernhard Söödilt (1936, 1939). Sööt on vaadelnud kirjandi põhiliike, kirjandi stiili, teema avamist, ülesehitust jms. Eesti Vabariigi mõjukamaid emakeeleõpetajaid Rudolf Reiman tegeles kooliuuenduse ideede juurutamise kõrval ka kirjandiõpetusega (1931). Vanemate käsiraamatute ja teiste kirjanditeemaliste käsitluste analüütilise ülevaate annab Leo Villand oma käsiraamatus „Kirjandiõpetuse teooria ja praktika” (1975: 16–28).

Nõukogude ajal alates 1950. aastatest sai koolis valdavaks grammatika-keskne õpetus, mis jättis kirjandi teisejärguliseks. Tekstivaldkonnas pöörati põhilist tähelepanu ümberjutustustele. 1960. aastail tõusis taas tähelepanu keskmesse kirjand kui harjutus- ja eksamitöö. Oluliselt arendas kirjandiõpetust Tartu ülikooli õppejõud, hilisem kirjandusprofessor Karl Muru (1968). K. Muru käsitleb kirjandiõpetust süsteemselt, ta peatub kirjandi olemusel ja liikidel, käsitleb aga lähemalt arutlevat kirjandit, selle koostamist, tööde vastastikku retsenseerimist, hindamist jms. Kirjandiõpetuse metoodikat on K. Muru edasi arendanud 1976. aastal ilmunud raamatus „Loenguid kirjanduse õpetamise metoodikast”. Kirjandiprobleemidega on kõige põhjalikumalt tegelnud Leo Villand (1975), kes kirjandiprobleemistikust kaitses ka väitekirja. Villandi jaoks tähendab kirjand igasugust erinevates žanrites kirjutatud loovtööd. Kirjandit defineerib Villand kui kirjalikku õppetöö vormi, mis rajatakse mingile kindlale teemale, mille avamise alusel luuakse kompositsiooniline tervik, kasutades otstarbekalt keele- ja stiilivahendeid (Villand 1975: 6).

Kirjutama õpetamise metoodikaga on tegelnud Tallinna ülikooli dotsent Anne Uusen, kes oma doktoriväitekirjas „Põhikooli I ja II astme õpilaste kirjutamisoskus” (2006a) analüüsib, mil viisil on kirjutamist otstarbekas õpetada, millised metoodilised võtted annavad paremaid tulemusi, millised kirjutamisülesanded innustavad õpilasi kirjutama. A. Uusen ei poolda grammatika ja õige kirja õpetamist eraldi, vaid leiab, et kõige kasulikum on õige kirjaga tegelda vastavas tekstiümbruses ehk kirjutamise kontekstis. A. Uuseni uurimusest on ilmunud õpetajatele, aga ka laiemale lugejaskonnale huvi pakkuv käsiraamat „Kirjutamisest ja kirjutama õpetamisest” (2006b).

Kirjandite endi süstemaatilise uurimisega pole enne siinkirjutaja tekstianalüüsist lähtuvaid artikleid lähemalt tegeldud (Lepajõe 2002a, 2002b, 2003, 2004a, 2004b, 2005, 2006). Viimastel aastatel on lisandunud Merle Kaldjärve artiklid (2008, 2010), milles on analüüsitud kirjandite argumenteerimisviise.

## **2.2. Tekstiõpetus emakeele õppekavades Eesti Vabariigis**

Siinses töös analüüsitakse kirjanditekste, mis on koostatud ajal, mil kehtis põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava, mis võeti vastu 21.01.02 Vabariigi Valitsuse määrusega nr 56 (RT I 2002: 20, 116) ja jõustus 01.09.2002. Uus gümnaasiumi õppekava võeti vastu 28.01.2010 ja see jõustus 1.09.2011 (RT I 2010: 6, 21). Uue õppekavaga seonduv jääb siinsest vaatlusest kõrvale.

Õppekavaga määratakse kindlaks põhikooli ja gümnaasiumi õppe- ja kasvatustöö eesmärgid, õppekava põhimõtted, omandatavad pädevused, kohustuslikud ained ja tunnijaotusplaan ning nõuded kooliastmete ja kooli lõpetamiseks. Kuidas määratletakse emakeelt õppeainena ja milline on selle roll riiklikus õppekavas? Õppekava (RT I 2002) üldalustes nimetatakse, et eesti keelel kui emakeelel ja/või õppekeelel on õppekavas eriline koht. Ta on mõtlemise ja tunnetamise vahend, tal on oluline osa inimese maailmapildi kujunemisel, kultuuri säilitamisel, arendamisel ja vahendamisel. Emakeel on olulisemaid eneseväljendusvahendeid, märgitakse õppekava üldalustes.

Inimese suhtlemisel ümbritseva maailmaga on kesksel kohal teabevahetus, mille kandjateks üldisemas mõttes on suulised, kirjalikud ja pildilised tekstid. Seetõttu on oskused, mis võimaldavad tekste mõista ja luua, inimesele ümbritseva maailmaga suhtlemiseks hädavajalikud. Nende oskuste arendamine on eesti keele õpetuse kõige laiem eesmärk. Eesmärgiseade avarus tingib selle täitmise mitme õppevaldkonna – õigekeelsusõpetuse, tekstiõpetuse ja kirjandusõpetuse kaudu, väidetakse õppekavas. Eesmärkide saavutamise eelduseks on kolme nimetatud õppevaldkonna integratsioon ja harmooniline koostoime. Nii õigekeelsusõpetus kui ka kirjandusõpetus tegelevad mõlemad tekstidega, aga seda erinevast aspektist. Neid valdkondi seob ja ühendab tekstiõpetus, mille abil õpilane omandab ülevaate mitmesuguse funktsiooniga tekstidest. Tekstiõpetus kujundab oskust orienteeruda mitmesugustes tekstides, neis sisalduvat teavet ja erisuguseid arvamusi kriitiliselt hinnata ning vajalikke valikuid teha. Õpitakse koostama uusi tekste, see võib olla loetu-kuuldu ümberstruktureerimine, refereerimine, kommenteerimine, arvustamine või isiklike seisukohtade väljendamine, arvestades vestluspartnerit või lugejat ja suhtlussituatsiooni. Õppevaldkondade koostoime tulemusena areneb õpilase mõtlemisvõime ja oskus õppida: omandatakse olulisi kuulamis-, kõnelemis-, lugemis- ja kirjutamisstrateegiaid. (RT I 2002: 12, 13).

Järgnevalt antakse ülevaade, milline on tekstiõpetuse roll põhikooli ja gümnaasiumi emakeele õppekavas. Tekstiõpetuse osas seab põhikooli emakeeleõpetus eesmärgiks järgmiste õpitulemuste saavutamise: põhikooli lõpetaja oskab teksti liigendada, teab eri liiki tekstide eripära ja eesmärgi, oskab eristada põhilisi ajakirjandusžanreid (uudis, juhtkiri, arvamus, kuulutus, reklaam), oskab arvamust eristada faktist, oskab kirjutada lugu, kirjeldust, lihtsamat arutlust, avaldust, elulookirjeldust ja oskab koostada referaati.

Niisiis peaksid põhikooli lõpetaja õpitulemused olema sellised, mis võimaldaksid tal toime tulla tavalisemates suhtlussituatsioonides ettetulevate tekstidega.

Põhikooli emakeele õppekava on Martin Ehala põhjalikult kommenteerinud artiklis „Tekstiõpetus kui põhikooli emakeeleõpetuse tuum” (2005). M. Ehala peab tekstiõpetust emakeeleõpetuse kõige olulisemaks valdkonnaks, sest see on õpetus sellest, kuidas infot töödelda ja „oma mõtted kas suuliselt või kirjalikult sellisesse vormi panna, et sellest kõige rohkem kasu oleks”. M. Ehala arvates on kogu emakeeleõpetuse peaeesmärk, kuidas keelt kui tööriista efektiivselt ja paindlikult kasutada. M. Ehala kirjeldab põhikooli emakeeleõpetuse ideaali järgmiselt: „Keskkel kohal on tekstiõpetus, mis on ühelt poolt seotud kirjandusõpetusega, teiselt poolt õigekeelsusõpetusega: kirjandusõpetus annab tekstiõpetusele ainese, õigekeelsusõpetus annab minimaalsed keelelised vahendid. Tekstiõpetuse ülesanne on reflekteerida esteetiliste, eetiliste ja sotsiaalsete probleemide üle, mis on kirjandusõpetuses käsitlemist leidnud, ja teha seda keeleliselt korrektselt. Viimase peab tagama õigekeelsusõpetus.” Ehala kontseptsioon peab laiemalt silmas funktsionaalse keeleoskuse omandamist koolis. Sama seisukoht sisaldub 2002. aasta õppekavas, kus eesmärgiks on seatud tekstide loomine ja kasutamine suhtlussituatsioonis ehk siis ainekava seab eesmärgiks kasvatada kirjaoskajaid inimesi selle sõna funktsionaalses tähenduses.

Gümnaasiumi eesti keele õppekava eesmärgiks on süvendada põhikoolis omandatud oskusi. Gümnaasiumi õppesisu liigendatakse kuueks erinevaks kursuseks. Teksti- ja kõneõpetusele on ette nähtud 2–3 kursust. Iga kursuse maht on 35 tundi, seega saab iga gümnaasiumiõpilane minimaalselt 70 ja maksimaalselt 105 tundi vastavat õpetust. Riiklikus õppekavas on gümnaasiumi õppetegevustena muuhulgas nimetatud, et teksti- ja kõneõpetuses käsitletakse suulise ja kirjaliku teksti erinevusi, õpitakse tundma ja koostama erisuguseid tekste ja arendatakse loovat ja argumenteeritud suulist ning kirjalikku eneseväljendust. (RT I 2002: 20)

Teksti- ja kõneõpetuse õppesisu hõlmab tekstiliike, suulise ja kirjaliku teksti erisusi, lugemise käsitlemist protsessina, teksti arendustüüpe. Arendustüüpidest on nimetatud kirjeldust, jutustust, arutlust, argumenteerimist, informeerimist, veenmist, manipuleerimist, tunde väljendust. Selline liigendus on kokku pandud eri alustelt lähtuvalt: kirjeldus ja jutustus on iseseisvad tekstitüübid; arutlus, veenmine ja manipuleerimine on argumenteerivas tekstis kasutatavad tekstimoodustuvõtted, informeerimine ja tunde väljendus võivad aga olla eri tüüpi tekstide eesmärgiks. Tekstilooma valdkonnas on õppekavas mainitud selle osatähtsusi ja etappe: teema valikut, teksti adressaati, materjali kogumist, mustandit, struktureerimist, viimistlemist, toimetamist, avaldamist ja arvustamist, aga ka alustekstist lähtuvat kirjutamist. Teksti ülesehituse elementidest nimetatakse teemat ja põhiväidet, pealkirja, sissejuhatust, teema arendust ja lõpetust, tekstistrateegiaid, lõiku ja teksti sidusust. Stiili ja sõnastuse all mainitakse taas suulise ja kirjaliku stiili erinevusi, funktsionaal- ja isikustiili, kujundlikkust ning slängi ja murdesõnade kasutamise stiiliväärtust.

Tekstiliikidest nimetatakse õppekavas meedia-, tarbe- ja teadusteksti. Meediateksti olemuse ja eripära õpetamisel keskendutakse õppekava järgi elektroonilise teksti olemusele ja eripärale. Meediažanritest käsitletakse uudist, olemuslugu, intervjuud, arvustust ja reportaaži. Eraldi on nimetatud reklaami. Lisaks eelnevale on mainitud meediatekstide teemat, probleemi, konteksti ja ülesehitust. (RT I 2002: 21) Tarbeteksti olemuse ja eripära all on nimetatud avaldust, elulookirjeldust, kirja, apellatsiooni, volikirja, protokoll, ametikirjade kohustuslikke rekvisiite ja tarbekirjade vormistamise põhinõudeid. Teadusteksti olemuse ja eripäraga seoses pööratakse tähelepanu uurimustööle, selle etappidele, ülesehitusele ja vormistamisele. Nimetatud on veel refereerimist, tsiteerimist, allikaviiteid, suulist ja kirjalikku referaati, konspekteerimist, olulise markeerimist tekstis.

Kirjandile pühendatakse õppekavas vaid üks rida, seal mainitakse essee olemust ja eripära ja kirjaliku teksti vormistust. See jätab õpetajale üsna vabad käed õpetada kirjandi kui tekstiliigi piires seda, mida ta ise oluliseks peab. On üsnagi üllatav, et meedia-, tarbe- ja teadustekstide osas on õppekava märksa detailsem kui kirjandi osas. Ometi on just kirjand see tekstiliik, mida õpilane traditsiooniliselt koolis kõige sagedamini koostab ja mis on ka kooli lõputööks. Just riigieksamikirjandiga kontrollitakse gümnaasiumilõpetaja emakeelealast pädevust ja eksamitulemus on noore inimese emakeeleoskuse mõõdupuu.

Õppekava järgi peaksid gümnaasiumi lõpetaja õpitulemused tekstide osas olema järgmised: gümnaasiumi lõpetaja valdab eesti kirjakeelt ja väärtustab korrektset keeikasutust. Teab suulise ja kirjaliku kõne erinevusi, teab eri tekstide tunnuseid ja ülesehitusprintsipe, oskab leida, korrastada ning kasutada teavet suuliste ja kirjalike tekstide koostamisel, oskab valida väljendusvahendeid vastavalt suhtlusolukorrale (RT I 2002). Seega peaks gümnaasiumi lõpetaja toime tulema tekstidega, millega ta edaspidi õpingutes, tööl või eraelus kokku puutub.

Kuivõrd toetab tekstiõpetust kirjanduse õppekava? Õppekava eesmärkide kirjelduses nimetatakse ilukirjandust kui kunsti ja õpilase esteetiliste ja eetiliste tõekspidamiste kujundajat, tunde- ja mõttemaailma ning keeikasutuse olulist rikastajat, loovuse arendajat jne. Oluline on kujunditehniline analüüs, teose tähenduse ja poeetika avamine toimub eelistatult intertekstuaalsel tasandil. Kirjandust võib käsitleda tavapärase biobibliograafilise või kultuuriloolise käsitluse kõrval ka stilistilistest, lingvistilistest, semiootilistest ja narratoloogilistest käsitlusviisidest lähtuvalt. Kirjanduse õpetust soovitatakse õppekavas integreerida teksti- ja kõneõpetusega, seda eeskätt poeetika käsitlemisel. (RT I 2002: 23) Kuidas seda täpsemalt teha, on taas õpetaja otsustada. Õppekavas lähemaid juhiseid ei anta, ka ei toeta käibel olevad õpikud sellist lähenemisviisi, v.a Maaja Hage „Tekstiõpetus. Aineraamat” (2000), mis aga oma ümbertöötatud kujul (Hage 2003) kirjanduse ja tekstiõpetuse integreeritud lähenemist enam ei paku. Gümnaasiumi lõpetaja peab teadma kirjanduse žanreid ja poeetika põhimõisteid, oskama suhestada loetut aja, koha ja teiste tekstidega, oskama analüüsida kirjandusteose kujundikeelt, sisu ja vormi ning loetu kohta oma mõtteid ja arvamusi avaldada (RT I 2002: 23).

Eespool kirjeldatust nähtub, et gümnaasiumi eesti keele ja kirjanduse õppekavades on tekstiõpetusele pööratud olulist tähelepanu. Tekstidega tegelemine peaks moodustama suurema osa õppesisust. Kuna teksti- ja kõneõpetus on nii või teisiti eesti keelt ja kirjandust integreeriv õppeaine, siis on põhjendatud tekstikeskne lähenemine nii eesti keele kui ka kirjanduse õppekavas. Õppekava oma üldistes printsiipides võimaldab integreeritud õpetust. Kuidas tekstiõpetust, sealhulgas kirjandiõpetust, tegelikult õpetatakse, sõltub õpikutest, kooli õppekavast ja iga konkreetse õpetaja töömeetoditest.

28. jaanuaril 2010. aastal võeti Vabariigi Valitsuse määrusega vastu uus põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava, mis hakkab järk-järgult kehtima alates 2011/2012. õppeaastast. Põhikooli eesti keele ainekavas on suulisele ja kirjalikule suhtlusele, teksti vastuvõtule ja loomele pööratud rohket tähelepanu. Emakeele omandamine toimub tekstide kaudu, st et ka erinevaid keelenähtusi vaadeldakse ja omandatakse tekstide najal. Põhikooli III astme õpitulemustes on rõhutatud, et kooli lõpetades tuleb õpilane toime eesti kirjakeelega isiklikus ja avalikus elus ja edasi õppides. Õpilane oskab eesmärgipäraselt suhelda, valida sobiva suhtluskanali, oskab lugeda, teha järeldusi ja anda hinnanguid eri liiki tekstidele ja tunneb tekstide kasutamisevõimalusi. Põhikooli lõpetades oskab õpilane kirjutada eri liike tekste ja neid korrektselt vormistada. (RT I 2010)

Õppeaine kirjelduses nimetakse, et eesti keel on ühtaegu kooli õppekeel ja keskne õppeaine. Eesti keele valdamine loob eeldused kõigi õppeainete edukaks omandamiseks, samas arendavad kõik õppeained keelekasutuse põhipädevusi: sõnavara mõistmist ja kasutamise oskust, teksti mõistmist ja tekstiloomet ning pädevust suuliselt ja kirjalikult suhelda. Seega kujuneb õpilaste funktsionaalne ja kriitiline kirjaoskus välja eesti keele ja teiste õppeainete õppetegevuse tulemusel. Eesti keele õppesisu gümnaasiumis jaguneb kaheks valdkonnaks: keelealased teadmised ja praktilised oskused. Vastavalt sellele jagunevad ka kursused. Keeleteadmiste kursused on „Keel ja ühiskond”, „Meedia ja mõjutamine”, „Teksti keel ja stiil”, praktilisi oskusi omandatakse kursustel „Praktiline eesti keel I, II ja III”. Praktilise eesti keele oskus tähendab kirjakeele valdamist teksti vastuvõtu ja loomise oskuste – lugemise, kirjutamise, kuulamise ja kõnelemise koostoimes. Gümnaasiumi eesti keele õpetusega taotletakse, et õpilane valdaks eesti kirjakeelt ja kasutaks seda korrektselt kõnes ja kirjas. Rõhutatakse õpilase keeleteadlikkust, keelt kui eneseidentiteedi osa, suhtlusolukordade ja sellele vastavat keelekasutuse tundmist. Gümnaasiumi lõpetaja tunneb tekstiliikide erinevusi ning oskab eri liike tekste lugeda, analüüsida ja koostada, ta oskab rakendada oma suhtlus- ja tekstitööoskusi nii tekstide vastuvõtja kui ka loojana. Töö tekstidega arendab loovat ja kriitilist mõtlemist ning oskust valida ja kasutada erinevaid teabeallikaid. (RT I 2010) Võrreldes praegu kehtiva õppekavaga on uues õppekavas veelgi enam rõhutatud funktsionaalse keeleoskuse kujundamist, tagasihoidlikumaks on jäänud keeleteadmiste omandamine. Kuidas uus õppekava koolilõpetaja teadmisi ja oskusi mõjutama hakkab, on praegu vara öelda.

## 2.3. Õppekirjandus

Riiklik õppekava on õppimise ja õpetamise aluseks. Millised on vahendid, pean silmas õpikuid, töövihikuid ja igasugust muud õppematerjali, mis õppekava täitmist toetavad?

Haridus- ja teadusministri määrused kehtestavad riiklikule õppekavale vastavad õpikute ja töövihikute loetelud. Näiteks 30. oktoobri 2006. a määrus nr 39 „Riiklikule õppekavale vastavate õpikute, töövihikute ja tööraamatute loetelu” (RT 2006 <https://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=12747877> kasutatud 15.02.2009) esitab nimekirja 2006.–2007. õppeaastal kasutada lubatud õpikutest. Analüüsitava kirjandite kirjutamise ajal oli käibes just see õppevara. Hoolimata integreeritud õpetuse vajaduse rõhutamise õppekavas, on teksti, grammatika ja kirjanduse õpetamiseks traditsiooniliselt kasutusel erinevad õpikud. Loetelus nimetatakse järgmisi õpikuid:

A. Eesti keele õpikud gümnaasiumiastmele:

1. M. Hennoste. Tekstiõpetuse õpik. – Tallinn: AS BIT 1999;
2. M. Ehala. Eesti keele struktuur. Õpik gümnaasiumile. – Tallinn: Künnamees 2001;
3. M. Ehala. Eesti kirjakeel. Õpik gümnaasiumile. – Tallinn: Künnamees 1998;
4. M. Ehala. Kirjutamise kunst. Tekstiõpetuse õpik gümnaasiumile. – Tallinn: Künnamees 2000;
5. M. Hage. Teksti- ja kõneõpetus. Gümnaasiumi eesti keele õpik. – Tallinn: Koolibri 2003;
6. K. Aava. Veenmiskunst. Õpik gümnaasiumile. – Tallinn: AS BIT 2003;
7. E. Kraut, E. Liivaste, A. Tarvo. Eesti õigekeel. Gümnaasiumi õigekeelsusõpik. – Tallinn: Koolibri 2000, 2004;
8. A. Kilgi, V. Maanso. Keeleviit. Kutseõppeasutuse eesti keele õpik. – Tallinn: Koolibri 2004;

B. Kirjanduse õpikud gümnaasiumiastmele:

1. K. Muru. Noor-Eestist arbujaateni. Eesti luule 1905–1940. Õpik XI klassile. – Tallinn: Koolibri 2002;
2. M. Kalda. Tuglasest Ristikivini. Eesti proosa 1906–1940. Õpik XI klassile. – Tallinn: Koolibri 2002;
3. L. Epner. Kitzbergist Raudsepani. Eesti näitekirjandus 1906–1940. Õpik XI klassile. – Tallinn: Koolibri 2002;
4. P. Riisma, A. Rätsep, T. Õunapuu. Eelmise sajandi eesti kirjandus. – Tallinn: Künnamees 2002;
5. E. Annus, L. Epner, M. Velsker. Uuem eesti kirjandus. – Tallinn: Koolibri 2005;
6. M. Rebane. Eesti kirjandus kutseõppeasutusele. – Tallinn: Ilo 2003;
7. A. Merilai, E. Annus, A. Saro. Poeetika. – Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus 2003;
8. E. Annus, L. Epner, K. Metste, S. Olesk. Vanem eesti kirjandus. – Tallinn: Koolibri 2005;



9. M. Rebane. Maailmakirjanduse õpik kutseõppeasutusele. – Tallinn: Ilo 2003;
10. S. Nootre. Kirjanduse kõnetus. Gümnaasiumi kirjandusõpik. – Tallinn: AS BIT 2004;
11. J. Talvet. Maailmakirjandus I. Antiikajast valgustuseni. Keskkooliõpik. – Tallinn: Koolibri 2001;
12. J. Talvet. Maailmakirjandus, 2. osa. Gümnaasiumiõpik. – Tallinn: Koolibri 1999;
13. I. Artma, J. Sarapuu. Maailmakirjandus. Vene kirjanduse õpik gümnaasiumile. – Viljandi: J. Sarapuu kirjastus 2001;
14. K. Kalamees, M. Lens. XX sajandi vene kirjandus I. Luule. – Tallinn: AS BIT 2001;
15. K. Kalamees, M. Lens. XX sajandi vene kirjandus II. Proosa. – Tallinn: AS BIT 2001;
16. I. Šaitanov. Maailmakirjandus. Keskaeg. Renessanss. Gümnaasiumiõpik. – Tallinn: AS BIT 2004;
17. I. Šaitanov. Maailmakirjandus. Barokk. Klassitsism. Valgustus. – Tallinn: AS BIT 2005;
18. I. Šaitanov. Maailmakirjandus. 19. sajand. Romantism. Realism. Gümnaasiumiõpik. – Tallinn: AS BIT 2006;
19. A. Nahkur. Kirjandus antiigist renessansini. Gümnaasiumiõpik. – Tallinn: Koolibri 2005;
20. A. Nahkur. Kirjandus barokist romantismini. Gümnaasiumiõpik. – Tallinn: Koolibri 2006;

C. Läbivate teemade õpikud gümnaasiumiastmele:

1. K. Aava. Veenmiskunst. Õpik gümnaasiumile. – Tallinn: AS BIT 2003;
2. K. Kask. Meediaõpetus. Gümnaasiumiõpik. – Tallinn: AS BIT 2005

Keeleõpetuse õpikuist pakub enamik eeskätt keeleteadmisi. Otseselt tekstiõpetusele keskenduvad nimetatud loetelust Märt Hennoste „Tekstiõpetuse õpik” (1995), Martin Ehala „Kirjutamise kunst” (2000) ja Maaja Hage „Teksti- ja kõneõpetus” (2003), kaudselt võib abi leida ka Katrin Aava retoorikaõpikust „Veenmiskunst” (2003).

Järgnevalt antakse ülevaade tekstiõpetuse õpikutest, sest need seostuvad kõige enam kirjandi õpetamisega. M. Hennoste „Tekstiõpetuse õpik” (1995) ja selle juurde kuuluv töövihik on olnud käigus alates 1995. aastast. Õpik põhineb Hennoste varasemal väljaandel „Kirjandiõpetuse käsiraamat keskkoolile” (1990). Õpikus iseloomustab autor kommunikatsiooni mõistet, toob välja suulise ja kirjaliku kõne erinevused ning määratleb teksti mõiste. Viimast oleks võinud ehk täpsemaltki määratleda. Praegune „Inimesed suhtlevad tekstide abil. Tekstide all mõistetakse tänapäeval nii kirjutatud tekste kui ka fotosid, maale, skulptuure, filme, tabeleid, graafikuid, erinevaid märgisüsteeme (näiteks liiklusemärgid) jpm.” (M. Hennoste 1995: 7) on liiga üldine. Autor on õpikus defineerinud kirjandi mõiste järgmiselt: mõiste kirjand kasutamine koolis on põhjendatud õpilastöö eripäraga. Kirjandis kasutatakse ilukirjandusele, publitsistikaale või teaduskirjandusele iseloomulikku ainestikku ja väljendusvahendeid.

Tavaliselt puuduvad kirjandil aga kindlad žanritunnused (võrdle kirjandit essee, novelli, teadusliku artikli vms-ga) ning selle pikkus on keskmiselt 3–4 vihikulehekülge sõltuvalt kirjutamisajast ja süvenemisastmest (M. Hennoste 1995: 8). Õpik annab tekstide loomise osas ülevaate ainekogumise kogumisest kirjaliku töö tarbeks, rõhutab lugeja arvestamist ja keskendub eraldi peatükis tekstide pealkirjastamisele. Tekstina ei peeta silmas ainult kirjandit, vaid tekste näha laiemas tähenduses. Teksti vormilise ülesehituse iseärasustele on juhitud tähelepanu peatükis „Teksti ülesehitus ja sidusus”. Keele ja stiili peatükis mainitakse teksti eristiili ja autori isikustiili. Vaatluse all on tekstide liigid – teadus-, publitsistlikud ja ilukirjandustekstid ja vastavad kirjandiliigid – teaduskirjand, publitsistlik ja ilukirjanduslik kirjand, mida viimased endast täpsemalt kujutama peaksid, jääb õpikus avamata. Kirjandiliikide määratlemine vastavalt põhilistele tekstiliikidele on eksitav, sest gümnaasiumi kirjand on hindamisjuhendi järgi arutlev tekst ([http://vana.ekk.edu.ee/riigieksamid/gymnaasium/2007/eeesti\\_keel/20070620111227558.pdf](http://vana.ekk.edu.ee/riigieksamid/gymnaasium/2007/eeesti_keel/20070620111227558.pdf) kasutatud 10.07.11), seega oluks põhjust rääkida pigem tekstitüüpidest ja argumenteeriva teksti tunnustest. Kirjutamisele kui protsessile on M. Hennoste pühendanud õpikus paar lehekülge, ta nimetab ainekogumist, esimese tekstiversiooni kirjutamist, toimetamist, avaldamist ja arvustamist. Pisut põhjalikum on toimetamise osa. Lisaks antakse õpikus kirjandite teemade loetelu ja kaks valikut näidistekste, mis moodustavad ühe poole õpiku mahust. Valik tekste I sisaldab nii õpilaste uurimustöid kui ka kirjandeid. Mõnda neist võiks ju eeskujuks võtta, kuigi kuivõrd näidistekstid kedagi kirjutama õpetavad, on omaette probleem. Pealegi pole neid tekste kommenteeritud ja puuduvad ka ülesanded ja tööjuhendid selle kohta, mida tekstidega teha võiks. Kirjanike tekstid (valik II) annavad kindlasti võimalusi tekstipõhiseks kirjutamiseks, aga jällegi puuduvad ülesanded ja tööjuhendid.

M. Ehala õpik „Kirjutamise kunst” (2000) on gümnaasiumile kirjutatud tekstiõpetuse õpik, kuid seda võib kasutada ka praktilise käsiraamatuna oma kirjaliku eneseväljendusoskuse parandamiseks, olgu eesmärgiks siis lõpukirjand, igapäevaste tarbekirjade koostamine, kursusetöö kirjutamine, reklaami loomine või ilukirjanduslik katsetus. Õpikus pühendatakse vaid hädavajalikku tähelepanu definitsioonidele ja teoreetilistele mõistetele, enam on praktilisi näpunäiteid – näiteks kuidas koondada mõtteid, kirjutada töö mustandi, kuidas seda viimistleda terviklikuks tekstiks jne. M. Ehala annab õpiku sissejuhatuses ülevaate lugemisstiilidest ja lugemisest kui protsessist. Ta arutleb kirjandi ja essee olemuse üle. Kirjutamise osa algab kirjandi peatükiga, mis on üles ehitatud, lähtudes protsesskirjutamise põhimõtetest. Ehala alustab mõtete korrastamisega, jätkab mustandi kirjutamise, struktureerimise, viimistlemise ja toimetamisega. Kokku on kirjandile pühendatud pea sada lehekülge. Eraldi peatükk on pühendatud tekstistrateegiatele, nagu jutustamine, kirjeldamine ja arutlemine. Kirjandi ülesehituse peatükis käsitletakse sissejuhatust, teemaarendust ja kokkuvõtet kui kirjandi kohustuslikke struktuurielemente. M. Ehala õpiku tekst on hästi loetav ja varustatud rikkalike näidete ja kommentaaridega. Sellisena sobib see ka iseseisvaks õppimiseks ilma õpetaja detailsema juhendamiset, seda enam, et lisamaterjali pakub interneti lehekülge [www.cicero.ee](http://www.cicero.ee). Sealt on

võimalik abi saada ja oma kirjutamisoskust arendada õppejõudude, kogenud õpetajate või filoloogiatudengite juhendamisel. M. Ehala „Kirjutamise kunst” on üles ehitatud spiraali põhimõttel: ta algab kirjutamise põhioskuste ja vilumuste harjutamisega, mis on hädavajalikud lõpukirjandi kirjutamiseks ja liigub seejärel järjest suurema temaatilise ja stilistilise keerukuse suunas: tarbetekstide ja erinevate registrite käsituselt teadustekstidele ja refereerimisele, seejärel publitsistlikele tekstidele ja keelelise mõjutamise üksikasjadele, viimaseks jäävad ilukirjanduslikud tekstid ja stilistika vahendid. Õpiku kõigis peatükkides on rohkesti ülesandeid. Õpiku lõppu paigutatud kasutatud kirjandus annab ülevaate allikatest, millele M. Ehala on toetunud oma õpikut koostades. M. Ehala õpiku järgi on tõepoolest võimalik kirjandi kirjutamist õppida.

M. Hage „Teksti- ja kõneõpetus” (2003) põhineb M. Hage varem avaldatud õpikul „Tekstiõpetus. Aaineraamat” (2000). „Tekstiõpetus” eristub teistest õpikutest oma aine esitamise viisilt, see on palju kirjanduskeskem. M. Hage rõhutab õpiku saatesõnas, et teksti ei saa vaadata žanrist lahus. M. Hage aaineraamatu ilukirjanduslike tekstide käsitus toetub paljuski kooli kirjandusprogrammi autorite loomingle, mistõttu saab õpikut edukalt kasutada ka kirjandustundides. Uues ümbertöötatud variandis (Hage 2003) on ilukirjandustekstide käsitlusest loobutud ja selle asemel on õpikusse lisatud kõneõpetuse osa. Õpiku saatesõnas arvab autor – inimene ei peaks õppima pelgalt kirjandit kirjutama, vaid erisuguseid tekste looma. M. Hage teoreetiliseks lähtekohaks on kirjutamise nägemine protsessina. Hage käsitleb kirjandiks ainekogumist, selle piiritlemist, tekstiarenduse tüüpe, peatudes lähemalt ka tekstide analüüsil. Teksti ülesehitusega seoses vaadeldakse teksti sidusust, lõiku, töö sissejuhatust ja lõpetamist. Tähelepanu on pööratud ka tekstide viimistlemisele, avaldamisele ja arvustamisele. Alustekstidest lähtuva kirjutamise peatükis käsitletakse referaatide koostamist ja kirjandite kirjutamist alustekstide põhjal. M. Hage ei nimeta küll otsesõnu intertekstuaalsust, ometi on alustekstidest lähtuva kirjutamise peatükk intertekstuaalsust arvestades koostatud. Lähemalt peatutakse õpikus ka esseel ja selle analüüsil. Analüüsi lähtekohtadeks on essee ainekogumise, probleemi ja lahenduse, teema käsitluse uudsuse, esituslaadi, adressaadi, keele, stiili ja sõnavara ning kompositsiooni vaatlemine. Õpikus ja töövihikus on valik esseid žanriga tutvumiseks ja analüüsimiseks. Esseed peab Hage omaette tekstiliigiks ega seosta seda kirjandiga. M. Hage tarbetekstide käsitus on asjalik ja konkreetne – seletatakse, mis on tõend, avaldus, volikiri, apellatsioon, elulookirjeldus ja koosoleku protokoll. Publitsistika žanritest tutvustatakse õpikus artiklit, uudist, intervjuud, reportaaži ja olemuslugu. Eraldi peatükk on pühendatud uurimuse tunnustele ja kirjutamise eripärale. M. Hage õpik on isikupärane ja tavapärasest eristuv oma käsituslaadi ja meisterliku sõnaseadmise poolest. Õpiku juurde kuulub töövihik (Hage 2000a), mis sisaldab erilaadse iseloomu ja raskusastmega ülesandeid koos vajalike meeldetuletuste, näpunäidete ja näidistekstidega, nagu saatesõnas töövihikut iseloomustatakse. Töövihik on lahtistel lehtedel, see võimaldab kasutada lehti töömaterjalina, selle juurde on võimalik koguda lisainfot ja nii oma tekste kujundada. M. Hage lähtub kirjutamise õpe-

tamisest kui protsessist, õpilasele peaks alles jääma oma tekstidest koostatud õpimapp, mille juurde on näiteks eksami eel hea tagasi pöörduda.

K. Aava „Veenmiskunst” (2003) on traditsiooniline retoorikaõpik. K. Aava alustab ülevaatega retoorika ajaloost. Argumenteerimise peatükis annab K. Aava argumendi definitsiooni, ülevaate tõestusviisidest ja argumendi liikidest ning demagoogiast. Viimast käsitletakse põhjalikumalt, iseloomustades vastasele ja inimese emotsioonidele suunatud demagoogiavõtteid, nagu valetamist, tegelikkuse moonutamist, lihtsustamist jms. Eraldi peatüki moodustab propaganda, kusjuures K. Aava alustab katoliikliku misjonitöö meetodite tutvustamisega ja jõuab jakobiinide juurest kommunistliku ja natsionaalsotsialistliku propaganda iseloomustamiseni. Eraldi käsitletakse propagandat demokraatlikes ühiskondades. Meediapeatükis iseloomustatakse ajakirjanduse žanreid, analüüsitakse, kuidas meedia peegeldab maailma, kuidas see toimib demokraatia vahendina ja müütide loojana. Eraldi peatükk on pühendatud reklaamile, siin vaadeldakse reklaami kui üht võimalikku kommunikatsiooni, reklaami müütide looja ja kasutajana, aga antakse ülevaade ka reklaamikriitikast. Õpiku juurde kuulub töövihik (Aava 2003a), mis pakub tekste ja neil põhinevaid praktilisi harjutusi.

Katrin Aava sulest on ilmunud ka õpik „Kõnekunst” (2003b). Õpikute juurde kuulub õpetajaraamat (Aava 2003c), mille sissejuhatuses rõhutab K. Aava, et emakeeleõpetuse grammatikakesksuse kõrvale on jõudmas funktsionaalne keeleõpetus, mis peab silmas seda, kuidas keelt ühiskonnas kasutatakse. Õpikud püüavad täita senist tühikut funktsionaalse keeleoskuse arendamisel, toetudes kriitilise lingvistika uurimustulemustele. K. Aava soovib õpikuid kasutada ka ajaloo ja ühiskonnaõpetuse tundides. Õpetajaraamat annab detailse tunnijaotusplaani, juhendeid hindamiseks, töövihiku kasutamiseks – see teeb õpikute kasutamise tunduvalt mugavamaks.

Haridusministri määruses (<https://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=12747877> kasutatud 18.11.10) nimetatud ja siin lähemalt tutvustatutele lisaks pakuvad loetletud emakeeleõpikud kirjutamisel õigekirjatuge, aga neist pole suuremat abi tekstide koostamisel. Kirjanduse õpikud on enamasti kirjandusloolised ülevaated, v.a Sirje Nootre „Kirjanduse kõnetus” (2004), seetõttu pole ka neist otsest abi tekstide loomisel, sest tekstide oskuslik analüüsimine ei too automaatselt kaasa head kirjutamisoskust.

Haridusministri määrusest erinev soovituslike õppevahendite loetelu on aga Riikliku Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskuse kodulehel. Seal on nimetatud hulk õpikuid ja muid allikaid, mida eesti keele riigieksamiks valmistudes saab kasutada õppematerjalina. Eespool käsitletud ametliku loetelu õpikutele lisaks on nimetatud järgmisi tekstiõpetust puudutavaid abimaterjale ([http://www.ekk.edu.ee/riigieksamid/gymnaasium/2007/eesti\\_keel/info2.pdf](http://www.ekk.edu.ee/riigieksamid/gymnaasium/2007/eesti_keel/info2.pdf) kasutatud 18.11.10).

Tekstiõpetuse osas nimetatakse:

- K. Aava. Veenmiskunst. Õpik gümnaasiumile. Tallinn, 2003;
- Eesti keele riigieksam. Koostanud M. Hennoste. REKK, 1997–2003;
- M. Ehala. Kirjutamise kunst. Tallinn, 2000;

- M. Hage. Teksti- ja kõneõpetus. Gümnaasiumi eesti keele töövihik. Tallinn, 2003;
- M. Hennoste. Arukas arutleja. Tallinn, 1998;
- M. Hennoste. Kirjandiõpetuse käsiraamat keskkoolile. Tallinn, 1990;
- M. Hennoste. Tekstiõpetuse töövihik. Tallinn, 1995;
- M. Hennoste. Tekstiõpetuse õpik. Tallinn, 1999;
- M. Hennoste. Täna kirjutame kirjandit. Tallinn, 2006;
- Lunter. Kirjandiõpetus. Tallinn, 2000;
- S. Maanso. Seostest sõltub mõte. Abiks riigieksamikirjandiks valmistujale. Tallinn, 2004;
- L. Villand. Kirjandiõpetuse teooria ja praktika. Tallinn, 1975.

REKKi kodulehel esitatud loetelu erineb üsna palju ministri määrusega kehtestatud õpikute loendist. On arusaadav, et tegemist on lisamaterjaliga, kuid loetletud õppematerjalide valik on subjektiivne, kvaliteet ebaühtlane ja mõnes osas ka ehk sobimatu või vananenud. Näiteks L. Villandi (1975) ilmunud käsitlus on loodud põhikooli tarbeks ja vaevalt sellest riigieksamikirjandiks valmistumisel suuremat abi on.

Lisamaterjaliks pakutud Märt Hennoste „Arukas arutleja” (1998) sisaldab oma põhiosas näidiskirjandeid nii 1997. aasta riigieksami tööde hulgast kui ka erinevate koolide abiturientide varem kirjutatud. Igast hindekategoriast on küll tekstinäide, kuid neid ei kommenteerita ega analüüsita. Otsest juhendavat abimaterjali kirjandi kirjutamiseks on vaid paarkümmend lehekülge. M. Hennoste räägib tekstide ülesehitusest, pealkirjastamisest, kirjandite ainekust, sissejuhatuses, tekstilõigust ja lõpetusest. Eraldi on antud ülevaade teksti arendustüüpidest. M. Hennoste nimetab arutlemist, kirjeldamist, jutustamist, argumenteerimist, veenmist ja manipuleerimist. Kuna alapealkirjad on sarnase šrifti ja tähesuurusega, võib jääda mulje, nagu oleks manipuleerimine üks võimalikke tekstiarendustüüpe. Paar lehekülge on pühendatud stiilile ja essee eripärale. Järgnevad 1997. aasta riigikirjanditeemad ja kirjandite hindamisjuhend.

Märt Hennoste teine õppematerjal „Täna kirjutame kirjandit” (2006) on kasutatav harjutusvihikuna. Kogumikus on 49 ülesannet, nende vahel ka näpunäiteid tekstide ülesehituse, arendustüüpide, stiili ja kirjandite analüüsi kohta. Töövihik sisaldab palju kirjandinäiteid, kus tuuakse esile töö häid või halbu külgi.

Alli Lunteri „Kirjandiõpetus” (2000) on praktilist õpetajatööd tegeva inimese koostatud õppematerjal. A. Lunter keskendub tõepoolest vaid kirjandile ja jätab kõrvale teised tekstiliigid. Õppematerjal on töövihikulaadne, teoreetilised sissejuhatused on vaid mõnerealised. Tegemist on pigem ülesannetekoguga, mille abil saab kirjandiks valmistuda.

Sven Maanso „Seostest sõltub mõte” (2004) on samuti harjutuskogumik, mille eesmärgiks on harjutada lausesiseste ja lausetevaheliste seoste loomist, enamasti liigutakse küll lausetasandil. Põgusalt on peatunud ka kirjandi kui teraviku ülesehitusel, sissejuhatusel ja kokkuvõtte sidususel ja tekstilõikude omavalisel ühendamisel. Harjutuslausete enamik on pärit riigieksamikirjanditest.

Nagu näha, on õppevahendeid kirjandiks valmistumiseks omajagu, nende seas on lisaks klassikalistele õpikutele erineva kvaliteedi ja mahuga harjutuskogusid. Milliseid õppevahendeid ja millises mahus koolides tegelikult kasutatakse kirjandiks valmistumisel, pole teada. Õppematerjalide valik on siiski piisavalt suur. Kuid tekstiõpikud pööravad tähelepanu eelkõige teksti koostamise mehhanismidele ja etappidele – tekstiloomele kui protsessile, järjestikuste osategevuste reale, alustades materjali kogumisest ja teksti ülesehitusest, lõpetades viimistlemise ja täiendamisega. Õpikutes ei käsitleta peaaegu üldse teksti funktsionaalselt, see tähendab, ei pöörata tähelepanu sellele, milleks tekste kirjutatakse, kirjutamise erinevatele eesmärkidele, teksti lugeja ja kirjutaja suhetele ja tekstile kui kommunikatsioonile. Ka kirjandi kirjutamisel õpetatakse õpikute järgi otsustades põhiliselt mehhaanilist poolt – materjali kogumist, ülesehitust ja teksti viimistlemist ning tähelepanuta on jäetud funktsionaalne pool – milleks õpilane seda konkreetset teksti kirjutab, mida ta sellega õelda tahab.

## **2.4. Riigieksamikirjandist**

Emakeeleoskuste tulemuslikkust kontrollitakse riigieksamikirjandiga. Emakeele riigieksamikirjand peaks näitama noore inimese küpsust nii isikupärasel mõtlemisel, maailmamõistmises kui ka keelekasutuses. Kirjandi kirjutamise pedagoogiline põhjendus on aastakümneid olnud vajadus arendada õpilaste arutlemisoskust ja võimet end kirjas selgelt ning arusaadavalt väljendada. See peaks andma õpilastele ettevalmistuse toimetulekuks keerulises tekstide maailmas. Krista Kerge rõhutab kokkuvõtlikult, et kirjand on kooliõpetuse lõpptulemus, siit edasi ei õpita emakeelt, vaid eriala ja ametit. Kirjand mõeldakse ühtaegu lugemis- ja tõlgendamisoskust ning keeleoskuse funktsionaalsuse üht külge omal vägagi nõudlikul moel. (Kerge 2004: 63–70)

Gümnaasiumi riigieksamina on kirjand olnud kasutusel alates 1997. aastast. Kui teistes eksamiainetes võeti kasutusele uued rahvusvaheliselt aktsepteeritavad eksamitöö vormid, jääd eesti keele ja kirjanduse aines aga vana eksami sisu ja vormi juurde. Koolikirjandist sai eesti keele riigieksam.

Riikliku Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskuse kodulehelt võib leida eesti keele riigieksami kohta mitmesugust informatsiooni. Seal nimetatakse, et eesti keele riigieksami eesmärgiks on:

- 1) hinnata gümnaasiumi riiklikus õppekavas määratletud õpitulemuste saavutust;
- 2) anda koolile ning õpetajatele võimalus hinnata oma õpilaste õpitulemusi üleriigilisel taustal;
- 3) suunata gümnaasiumi riigieksamite sisu ja vormi kaudu õppeprotsessi;
- 4) siduda järjestikuseid haridusastmeid ja -tasemeid;
- 5) välishindamise tulemuste põhjal kavandada ja teha muudatusi riiklikus õppekavas, õppekirjanduses, õpetajate täienduskoolituses, suunata vastavat arendustööd;
- 6) ühitada gümnaasiumide lõpueksamid kõrgkoolide sisseastumiseksamitega.

Eesti keele riigieksamiga kontrollitakse õpilase tekstiloome- (sisu, stiil, ülesehitus) ning õigekirjaoskust. Õpilane kirjutab eksamitööna arutleva kirjandi. See tähendab, et eksaminand peab kirjutama eritleva teksti, milles ta esitab probleemi(d), analüüsib seda (neid), põhjendab oma seisukohti ning teeb järelduse(d). Kirjand peab moodustama sidusa arutleva proosateksti, milles kasutatakse ka kirjanduslikke allikaid. Kirjanduslike allikate kasutamine peab olema mitteformaalne, st teksti sisust tulenev. Mõistet „kirjanduslikud allikad” tuleb käsitleda avaras tähenduses, selle all peetakse silmas erinevaid tekste ilukirjandusest kuni ajakirjanduse ja tarbetekstideni. (REKK [http://www.ekk.edu.ee/riigieksamid/gymnaasium/2007/eesti\\_keel/info2.pdf](http://www.ekk.edu.ee/riigieksamid/gymnaasium/2007/eesti_keel/info2.pdf) kasutatud 18.11.09)

Õpilane valib kümne pakutud teema (pealkirja) hulgast ühe ja kirjutab kuue tunni jooksul 600–800 sõna pikkuse sidusa teemakohase töö, mis on õigekeelsuse poolest korrektne. Kirjandi teemad (pealkirja vormis) nimetab REKKi juures tegutsev komisjon. Teemad valitakse kümnest rubriigist. Erinevad rubriigid tagavad selle, et teemade hulgas on esindatud ühiskonnaelu põhilised valdkonnad ning õpilased saavad valida teemasid oma ettevalmistusest ja huvidest lähtudes.

Teemarubriigid on esitatud REKKi kodulehel ja need on järgmised:

1. Eesti ja eestlased.
2. Eetika, moraal, religioon.
3. Haridus.
4. Inimene ja inimsuhted.
5. Inimene ja ühiskond: sotsiaalpoliitika, majandus, ajalugu jm.
6. Keskkond, loodushoid.
7. Kultuur: keel, kirjandus, kujutav kunst, muusika, arhitektuur, teadus jm.
8. Meedia.
9. Rahvusvahelised suhted: ajalugu ja tänapäev.
10. Sport, harrastused, vaba aeg.

Vastavalt teemarubriikidele on näiteks 2007. aasta riigieksamikirjandite teemad (pealkirjad) järgmised:

1. Eesti mured on ka minu mured
2. Kirjutatud ja kirjutamata seadustest
3. Haridus – kas vahend või eesmärk?
4. Kõigel on hind, aga vähesel väärtus
5. Mida suudab avalik arvamus?
6. „Lõbusalt saeb inimkond oksa, millel ta istub.” (Mati Unt)
7. Kunstiteosed, mis on muutnud mu ellusuhtumist
8. Meedia noore põlvkonna kujundajana
9. Rahvusriigi võimalikkusest 21. sajandil
10. „Meie suurim ja hiilgavaim meistritöö on õigesti elatud elu.” (Michel de Montaigne)

Kirjanditeemadest kaks on vormistatud küsimusena (Haridus – kas vahend või eesmärk?, Mida suudab avalik arvamus?). See tähendab, et kirjutaja peaks oma tööga vastuse andma püstitatud küsimusele. Küsimuse vormis teema esitamine annab kirjutajale kätte idee, kuidas teemat lahendada hakata. Kaks teemat on

vormistatud tsitaadina ja see jätab kirjutajale üsna vabad käed teema lahendamisel. Kirjandi teemad on laiad, see, kuidas õpilane neid avada oskab, sõltub oskusest teemat interpreteerida ja õpilase taustateadmistest, mis tal ainevaldkonnas on. Näiteks teema „Rahvusriigi võimalikkusest” puhul eeldatakse, et õpilasel oleksid teadmised ajaloost, ühiskonnast, riigi toimimismehhanismidest jms. Teema „Kunstiteosed, mis on muutnud mu ellusuhtumist” eeldab, et kirjutaja on olnud tugevasti mõjutatud kunstist. Kuna paljudel kirjutajatel on olnud probleeme teema interpreteerimisega, on 2008. aastast alates eksamijuhendis püütud anda iga teema juurde suunavaid kommentaare, näiteks teema puhul „Olla nagu kõik või jääda iseendaks” on kirjutajat juhendatud järgmiselt: „Kirjuta arutlev kirjand, milles analüüsid inimese iseendaks jäämisega seotud probleeme. Arutle, kas ühiskond ning kaaskodanikud on piisavalt tolerantset, et arvestada erinevate inimeste tõekspidamistega, too selle kohta elust või kirjandusest näiteid. Kirjuta ka sellest, milliseid raskusi tuleb inimesel iseendaks jäädes mõnikord ületada. Võid valida ka mõne muu teematõlgenduse” (<http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/Eesti%20keele%20riigieksam%202008.pdf> kasutatud 10.07.11)

Ühtpidi annab selline teema kommenteerimine kirjutajale kätte teeotsa, kuidas teemat lahendada, kuid teisalt on oht, et kirjutaja peab seda pimesi ainuvõimalikuks teeks ja välistab enda jaoks teised võimalused. Suunavaid teemade kommentaare on kasutatud ka aastate 2009, 2010 ja 2011 riigieksamikirjandi puhul. (<http://www.ekk.edu.ee/> kasutatud 11.07.11)

Niisiis on eksaminõudeks arutlev tekst, see tähendab, et kirjutaja peab suutma probleemi püstitada ja seda analüüsida, sõnastada väiteid ja olema nende poolt või vastu, peab suutma oma väiteid põhjendada ja teha nende alusel järeldusi. Kuna siinse uurimuse eesmärgiks on üldistavalt uurida kirjandite tekstiomadusi, siis ei ole tähelepanu pööratud sellele, kas ja kuidas valitud teema mõjutab tekstimoodustust ja võimalikke retoorilisi valikuid.

Riikliku Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskuse eesti keele ainespetsialist Märt Hennoste artikkel „Eesti keele riigieksami arendamise vajadusest: probleeme ja lahendusi” (2005) esitab mõtteid eksami arendamiseks. M. Hennoste nendib, et seitsmekümne aastaga on arusaam lõpuksamitest muutunud, ja leiab, et aeg on muuta gümnaasiumi riigieksami vormi. M. Hennoste soovib käsitleda gümnaasiumi eesti keele riigieksamit teiste riigieksamite kontekstis. M. Hennoste väidab, et kaheksa aastat riigieksamikirjandit ei ole aidanud kaasa õpilaste keele- ja tekstiloometeadmiste ning -oskuste paranemisele. Eesti keele keskmised tulemused on kõikunud kaheksal aastal vahemikus 54,48–58,10 palli 100-st võimalikust. M. Hennoste konstateerib, et „kirjand eksamivormina ei ole suutnud avaldada positiivset mõju õppeprotsessile ja selle tulemuslikkusele” (Hennoste M. 2005: 76). Paraku ei tõesta M. Hennoste, et just riigieksamikirjand on kesise lugemis- ja kirjutamisoskuse põhjuseks. Uue eksami arenguteedena pakub M. Hennoste välja neli võimalikku lähenemist. Esimese võimalusena näeb ta ainekavapõhiste osaoskuste eksamit (lühikirjand alustekstide põhjal ja keeleülesanded, mis sisaldaksid lugemise, kirjutamise ja õigekeelsuse kontrolli), teiseks alustekstide põhjal kirjutamist (nn riigieksami Soome-



variant), kolmandaks ilukirjandusteoste põhjal kirjutamine (nn riigieksami Vene-variant) ja viimasena teemapõhist kirjutamist, mis tähendaks senise eksamivormi säilimist. M. Hennoste peab ise loogiliseks arenguteeks eksami muutmist kaheosaliseks, millest esimene osa oleks alustekstide põhjal koostatud kirjand ja eksami teine osa koosneks ühest lugemis- ja kolmest keeleülesandest. (M. Hennoste 2005: 76–79)

Riigieksamikirjandiga saab kontrollida vaid piiratud osa õppekavas loetletud oskustest, vilumustest ja õpitulemustest. Kui gümnaasiumi lõpetaja õpitulemustes on loetletud oskused, mis peaksid gümnaasiumilõpetajal olema (RT I 2002), siis nende oskuste olemasolu saab riigieksamiga kontrollida vaid osaliselt. Kontrollida saab oskust end loovalt ja argumenteeritult väljendada, kontrollida saab õigekeelsust ja lausestamisoskust, kuid selline eksamivorm ei võimalda kontrollida funktsionaalset kirjaoskust, mida peetakse emakeeleõpetuse põhieesmärgiks – oskust tunda, analüüsida ja koostada eri eesmärkidel eri liiki tekste. Vaid kaudselt, rakenduslike väljundite kaudu saab teha järeldusi selle kohta, kas õpilane tunneb keele põhimõisteid, valdab keelesüsteemi ja eesti keele struktuurilisi iseärasusi, teeb vahet suulise ja kirjaliku teksti väljendusvõimalustel, oskab valida väljendusvahendeid vastavalt suhtlusolukorrale. Kirjandusteoste analüüs on viimastel aastatel riigieksamikirjanditest täielikult taandunud. Seega rahulolematust sellise riigieksamivormiga on õigustatud.

2012. aastast alates tahetakse muuta emakeele riigieksami vormi ja selleks on Riiklikus Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskuses eeltöid tehtud. REKKi kodulehel avaldatud eksamimaterjalides (<http://www.ekk.edu.ee/valdkonnad/uldharidusvalishindamine/eesti-keele-riigieksam-2012> kasutatud 10.07.2011) väidetakse, et uue riigieksami eesmärgiks on kontrollida, kuidas gümnaasiumi lõpetaja suudab lugeda, mõista, analüüsida, tõlgendada ja luua tekste; suudab loovalt ja kriitiliselt mõelda ning arutleda; oskab end kirjalikult väljendada; on omandanud eesti kirjakeele; teadvustab eesti keele süsteemi ja eripära; on omandanud õppekava üld- ja valdkonnapädevused. Eksamikeskus tellib eksamiülesanded kõrgkoolide õppejõududelt ja gümnaasiumi õpetajatelt. Eesti keele riigieksam hakkab koosnema kahest osast ning sellega kontrollitakse õpilase teksti mõistmist ja tekstilooeoskust ehk funktsionaalset lugemis- ja kirjutamisoskust. Teksti mõistmise osa koosneb 4–6 kõige rohkem 1000-sõnalise alustekstide komplektist, millest igaüks omakorda sisaldab 1–3 teksti. Alustekstide komplektid esindavad luulet, proosat, publitsistikat ja populaarteadust. Ülesanded eeldavad kuni 100-sõnalisi terviklikke vastuseid, millest peaks ilmnenema eksaminandi analüüsioskus. Tekstilooe osa põhineb alustekstidel ja alusteksti põhjal kirjutab eksami sooritaja 400-sõnalise sidusa arutleva teksti (kirjandi). Kirjand peab põhinema ette antud probleemil, alustekstide kasutamine selles ei ole kohustuslik. Hindamisel annab eksamitöö 1. osa 40% tulemusest ja töö 2. osa 60% tulemusest. Töid hindab riiklik hindamiskomisjon. Teksti mõistmise ülesannet hinnatakse võtme alusel. Ilmselt kujunebki kõige problemaatilisemaks võtme koostamine, sest teksti interpreteerimise võimalikke variante pole kerge ette näha, veel vähem saab teksti interpreteerimise puhul kehtida õige-vale vastuse printsiip.

Uue eksami arendamisel pole seega kirjandist loobunud, see on küll lühem ja võib põhineda alustekstil, kuid ei pea seda tegema. Ja ikkagi jääb probleem, et eksami sellises suunas arendamine ei võimalda testida keelekasutust suhtlusesituatsioonis, ei võimalda kontrollida eri liiki tekstide koostamisoskust, rääkimata eesti keele süsteemi ja selle eripära tundmisest.

### 3. KIRJANDITE TEKSTUAALSED OMADUSED

#### 3.1. Teksti koherentsus

Peatükis lähtutakse keele tekstuaalsest funktsioonist ja vaadeldakse, kuidas kirjandi kirjutajad vormistavad kirjanditeksti tähenduslikuks tervikuks. Analüüsitakse eelkõige kirjandite tekstuaalseid omadusi. Käsitluse kesksed mõisted on kohesioon ja koherents, teema ja infostruktuur. Teksti ülesehitamine ja selle terviktähenduse moodustamine realiseeruvad temaatiliste ja infosüsteemiga liituvate valikute ja koherentsi kaudu. (Halliday 2002: 45–49) Keele kolmest metafunktsioonist liituvad ideatsionaalne ja interpersonaalne funktsioon keelekasutuse sotsiaalse eesmärgiga, nende esmaülesanne on vahendada teksti sisu või teksti abil loodavaid suhteid. Tekstuaalne pool on aga ressurss, mille abil luuakse relevantne ja suhtlussituatsiooni sobiv tekst.

Seega pakub huvi, kuidas ja milliste vahenditega moodustatakse lausetest suuremaid tähendusüksusi. Tekstiuurimise üks eesmäärke on kirjeldada tekstide ülesehitust ja neid grammatilisi vahendeid, millega tekstide terviklikkus saavutatakse. Selle lähenemisviisiga püütakse selgitada, kuidas lausetest ja lõikudest moodustatakse sidus tervik. Seejuures pööratakse tähelepanu lausetevahelistele seostele, tekstilõikudele, teksti ülesehitusele (Luukka 2000: 143–155). Tekstilingvistikas on loodud mitmesuguseid mudeleid teksti terviklikkuse kirjeldamiseks. Tüüpiline tekst on struktuurilt sidus ja semantiliselt koherentne tervik. Teksti terviklikkust – koherentsi – on eri uurijad tõlgendanud erinevate tegurite omadustena. Koherentsi võib tinglikult pidada nn süvatekstiks. See on mõiste- ja tähendusseoste võrgustik, mida tekstiga püütakse vastuvõtjale edasi anda. Koherentsus sünnib kirjutaja ja lugeja koostöös. Teksti lugemine eeldab süsteemseid teadmisi maailmast, tekstidest ja keelekasutustavadeist. Selles interpretatsiooniprotsessis on olulised lugeja teadmised sellest, mida tekstiga ootuspäraselt saavutada tahetakse, milline on teksti eesmärk ja milliseid tähendusi see loob. Tekst loob koherentseid tõlgendusi maailmast; maailm ise pole koherentne, aga koherentsed tõlgendused sünnivad tekstide kaudu, mis seda maailma kujutavad. Seetõttu ei peeta koherentsust teksti otseseks omaduseks, vaid koherentsuse loob lugeja, kes teksti tõlgendab. Lugeja kas tunnistab teksti koherentseks või ei. See, kas tekst tunnistatakse koherentseks, sõltub teksti omadustest, kontekstist ja lugeja teadmiste ja kogemuste pagasist. (Dijk 1977: 132–134; Fairclough 1992: 134–135; Kalliokoski 2005: 225)

Tekstiuurijad eristavad koherentsi ja kohesiooni. Kohesiooni all mõistetakse teksti pindtasandi grammatilist ja sõnalist materjali, mis loovad tekstis lausete ja tekstiosade vahelisi seoseid. Halliday ja Hasan nimetavad, et ainuüksi kohesioonialementide (referentsisuhete, substitutsiooni, ellipsi, aga ka side- ja seosesõnade) kasutamisest ei piisa teksti terviklikkuse saavutamiseks. Kohesiooni ja koherentsuse vahetõttu iseloomustades leiavad nad, et kohesioon on koherentsuse eeldus, aga selle taga peab tekstis olema veel hulk semantilisi suhteid (Halliday, Hasan 1976: 23). Geoff Thompson (1996: 117, 147) nimetab, et teksti koherentsus luuakse grammatiliste ja sõnastusvahenditega, mis avalduvad

teksti kohesioonis ja infoedastusviisis. Kohesioon viitab lingvistilistele vahenditele, see-eest aga teksti temaatiline edenemine ja ülesehitus liituvad koherent-susega. G. Thompsoni arvates ei saa koherentsust väljendada keeleliste vahenditega, koherentse terviku loob lugeja oma mentaalsete protsessidega. Michael Hoey (2001: 18–31) peab koherentseks tervikuks sellist teksti, mis loob suhtluse teksti vastuvõtjaga. M. Hoey arvates on lugejal alati teksti suhtes mingid ootused ja tekst on koherentne siis, kui see neile ootustele vastab. Hoey ei pea silmas ainuüksi tekstile esitatavaid sisulisi ootusi, vaid ka teksti ootuspäras-t ülesehitust.

Koherentsi on vaadeldud ka kui tekstide žanrinõuetele vastavat ülesehitust ja vastavust žanriomadustele ootustele. John Swales (1990: 189–191) väidab, et dis-kursuse osalisena on lugejal teksti eesmärgi, sisu ja keeleliste valikute suhtes ootusi, mille realiseerumisel tunneb lugeja ära tuttava žanri. Kui tekst lugeja arvates žanrinõuetele vastab, võib seda pidada koherentseks.

Nils Enkvist (1995: 14–26) on tõdenud, et kuigi koherentse teksti omaduste kirjeldamine on eri tekstiuurijatel vähem või rohkem õnnestunud, pole siiski sellist tekstigrammatikat, mis suudaks seletada koherentsust ammendavalt. Teksti koherentsus on seotud kontekstiga, see tähendab, et tekst seostub loomu-likul viisil suhtlussituatsiooniga ja eeldab suhtlusosaliste sarnast teadmiste-pagasit. Tekste võib hinnata nende sidususe, koherentsuse ja situatsiooniga sobivuse poolest rohkem või vähem õnnestunuteks.

### 3.2. Teksti kohesioon

Kohesioon on teksti leksikaal-grammatiliste seoste võrgustik, mis on keeleliselt vormistatud ehk sõnaliselt eksplitsioneeritud. Kohesioon on seega teksti pind-tasandi mõiste. Kohesioon esineb kõikjal, kus diskursuse ühe elemendi tõlgen-damine sõltub sama diskursuse teise elemendi tõlgendamisest. Kohesioon reali-seerub tekstis keele leksikaal-grammatilise süsteemi kaudu, see tähendab, et tekstis peab olema iga lause seotud kohesioonisideme kaudu mingi teise sama teksti lausega. Kohesiooni puhul on tekstis eksplitsiitselt väljenduvad gramma-tilised ja sõnavaliku seosed, mis loovad teksti terviklikkuse. Kohesioon võib olla nii lausesisene kui ka lausetevaheline.

Erinevad autorid liigendavad kohesioonimehhanisme erinevalt. Näiteks Halliday ja Hasan eristavad leksikaalset ja grammatilist kohesiooni, Enkvist samaviitelisusel ja ühisviitelisusel põhinevaid kohesioonimehhanisme. Kõik uurijad nimetavad olulisemate kohesioonivahenditena kordust, asendust (pro-noomenid, sünonüümid) ja ellipsit, aga samuti sõnade semantilistel suhetel ja ühisesse tähendusvälja kuulumisel põhinevaid seostamisviise (antonüümia, hüponüümia, osa-terviku suhted jm). Ühise tähendusvälja äratundmine ja piirit-lemine põhineb suuresti teksti kirjutaja ja lugeja ühistel pragmaatilistel tead-mistel. (Halliday, Hasan 1976: 285–287, 298–300, 324–327; Enkvist 1975: 8, 23–30; Hakulinen, Karlsson 1995: 312)

Peale referentsisuhete väljendavad teksti lausetevahelisi suhteid ka konnekt-siooniseosed. Konnekt-sioon on lausete või propositsioonide kui tervikute semantiline seotus, mille aluseks on asjaolu, et edasiantav tegelikkus on oma-vahel mingites loogilistes suhetes. Näiteks võivad lausete vahel olla põhjuse- ja tagajärjeseosed, ajaseosed, mingid tingimussuhted (vastandus, võrdlus, hierar-hia jne). Selliseid konnekt-sioonisuhteid väljendavad tekstis sidesõnad ja muud seosesõnad ehk konnektorid. Loogiliste seoste tüüpe ja neid väljendavaid konnektoreid eesti keeles on loetlenud ja rühmitanud R. Kasik (2007: 29–31).

Kuigi kohesioon on teksti terviklikkuse põhitegureid, siiski pööratakse õppe-kirjanduses teksti kohesioonimehhanismide tutvustamisele vähe tähelepanu. Kõige põhjalikumalt on kohesiooni käsitlenud Märt Hennoste oma „Teksti-õpetuse õpikus” (1995: 29–36). Ta tutvustab samaviitelisuse ja ühisviitelisuse mõistet, näitab lühikese tekstikatke najal, kuidas korduste, ellipsite, asesõnade, sünonüümia ja võrdluse abil luuakse sidusat teksti. Teksti sidususe harjuta-miseks pakub Hennoste õpik kuus ülesannet, aga kuna ülesanded on üsna üldsõnalised ja abstraktsed (näiteks *Võrdle monoloogi ja dialoogi sidusust. Millisele järeldusele jõudsid?*), siis vaevalt tekib õpilasel selget ettekujutust, mis on kohesioon ja kuidas see tekstis realiseerub. Teksti sidusust tutvustatakse ka M. Ehala õpikus „Kirjutamise kunst” (2000: 69–105), aga seda käsitletakse seoses teksti viimistlemisega. M. Ehala näitab, kuidas tervikteksti sidusust saab parandada, ta tutvustab tekstilõigu tuumlause ja siduslausete mõisteid, näitab, kuidas üleminekulausete abil saab teksti sidusamaks muuta, aga otseselt sidususe võtetele ei pöörata õpikus tähelepanu. Ülejäänud õppekirjanduses teks-ti sidusust ei käsitleta, seega võib arvata, et kohesioon on õpilastele üsna tund-matu mõiste ja sidusuvõtete kasutamist harjutatakse vähe või ei harjutata üldse.

Riigieksamikirjandi kirjutajad oskavad üldjuhul ühendada oma lauseid terviktekstiks, kasutades ja varieerides mitmesuguseid kohesioonimehhanisme.<sup>1</sup>

- (1) *Elame maailmas, kus tähtsat rolli mängib meedia. Arenenud kommunikatsioonivahendid võimaldavad inimestel piiramatult üksteisega kontaktis olla ja saada ülevaadet maailmas toimuvast. Selle kõige juures kujundab meedia noorte mõtlemist ja elust arusaamist. Massimeedia on suur võim inimesi mõjutada. Tänapäeva meelelahutustööstus ja massimeedia vajavad toimimi-seks tuntud nägusid ja nimesid.* (166 031 Meedia noore põlvkonna kujunda-jana)

Korduv sõna *meedia* ning sellega sünonüümsed väljendid *arenenud kommuni-katsioonivahendid* ja *massimeedia* viitavad samale referendile, ühendava seose kaudu liidetakse samasse tähendusvälja ka *meelelahutustööstus* ja opereerides sama tähendusvälja sõnadega, saavutatakse tekstilõigus lausetevaheline kohe-sioon.

Iga kord ei õnnestu kohesiooniseoste loomine nii hõlpsalt. Näiteks nõuab lu-gejalt enam pingutust ja pragmaatilisi teadmisi järgmise lõigu (näide 2) kohe-sioonivahendite tõlgendamine.

---

<sup>1</sup> Näited riigieksamikirjanditest on esitatud kursiivis ja muutmata kujul. Iga näite järel on sulgudes kirjandi kood ja töö pealkiri.

- (2) *Inimene töötab üha enam, et midagi saavutada. Töötatakse, et elada, ja elatakse, et töötada – süvenev surnud ring. Kogu sissetulekule kulutatud aeg ei ole väärt puhkusest loobumist. Ületöötamise ja pingetega kaasnevad haigused ja stress on hind, mida makstakse asjademaailma eest. Tööga võib saada kiüll asju, kuid ainult tööle pühendunud inimene pole õnnelik.* (166 034 Kõigel on hind, aga vähesel väärtus)

Terve hulk tekstilõigu sõnu on seotud tööga – *töötab, töötatakse, töötada, töö*. Lugeja pragmaatilised teadmised võimaldavad liita tööteemaga ühisesse tähendusvälja ka sellised leksikaalsed valikud nagu *sissetulek* ja *puhkus*, viimasega seostuvad antonüümiasuhete kaudu omakorda *ületöötamine, pinged, haigused, stress*. Sama- ja ühisiivtelisust seob väljend *ületöötamine* – vormiliselt on tegemist tüvekindusega, semantiliselt vastandusega.

Kuigi kordus on üks selgemaid ja lihtsamaid sidususe väljendamise võimalusi, võib liigne kordus muuta teksti stilistiliselt monotoonseks ja vaeseks. Sünonüümide jm asendusvõimaluste leidmine näitab kirjutaja sõnavara rikkust ja mõtlemise paindlikkust. Näite (2) kahes esimene lauses on kordus stilistiliselt põhjendatud – siin on seda kasutatud rõhutamiseks. Seevastu järgmistes näidetes (3 ja 4) oleks kirjutaja võinud leida varieeruvamaid väljendusvõimalusi.

- (3) *On olemas elementaarsed asjad, mida iga inimene vajab eluks. Minu arvates nendeks on: toit, elukoht, haridus, perekond, tervis jne. Juba nende asjade omamisel tekivad inimeste vahel erinevused ja kujunevad välja väärtushinnangud. Kuigi need on elementaarsed asjad, mida igal inimesel vaja on, juhtub ka nii, et mõnel polegi neid. Leidub ju inimesi, kes arvavad, et neil ei ole vaja kedagi enda kõrvale. Usun, et sellised inimesed võivad kuidagi hakkama saada. Inimesed, kes haridust ei väärtusta, võivad samuti kuidagi hakkama saada.* (456 028 Kõigel on hind, aga vähesel väärtus)

Näites 3 esitatud tekstilõigus kordub kolm korda sõna *asi* ja kuus korda sõna *inimene*. Mõlemad sõnad on laia tähendusväljaga ja nende põhjendamatu kordamine teeb teksti monotoonseks ja väheütlevaks. Sünonüümide ja asenduste kasutamine oleks andnud parema tulemuse.

- (4) *Tänapäeval ei jagata meedias nõuandeid, vaid kirjutatakse sellest, mis ümberringi maailmas toimub. Noori huvitab see, kuidas mõjukad inimesed elavad. Paljudele noortele on nad eeskujuks ja püüeldakse neile sarnaneda. Saksamaal noorte seas populaarseks saanud saatesari „Superstaarid” on jõudnud ka Eesti telekanalitele, kus otsitakse noori andekaid lauljaid ja tant-sijaid. Saatest soovis osa võtta sadu tuhandeid noori, kes soovivad kuulsaks saada. Paljud noored esitasid neid laule, mis on maailmas kuulsad.* (164 053 Meedia noore põlvkonna kujundajana)

Lühikeses tekstilõigus (näide 4) esineb kuus korda sõna *noored*. Ka siin oleks olnud sünonüümide ja asendustega teksti võimalik paindlikumaks muuta. Põhjendamatud sõnakordused ja oskamatus kasutada sünonüümiat on riigikirjandites üsna levinud viga.

Ellips ehk väljajätt muudab lause ökonoomsemaks. Välja võib jätta sarnases lausestruktuuris samas vormis korduva lauseliikme, mis on kergesti juurde

mõeldav, või sellise lauseosa, millel on lauses endas või selle lähikontekstis olemas analoog. Ellipsit kasutatakse üldiselt probleemideta sama lause piires seoses ühendava või eraldava rinnastusseosega (näited 5, 6 ja 7).

- (5) *Avalik alandamine* tekitab inimeses trotsi, masendust ja viha ning □ võib viia vägivallani – kättemaksuni. (646 020 Mida suudab avalik arvamus?)
- (6) *Elu* on väga raske ning □ sätib inimese teele mitmeid takistusi. (696 081 „Meie suurim ja hiilgavaim meistritöö on õigesti elatud elu.” (Michael de Montaigne))
- (7) Targale *on negatiivne eeskuju* parim, rumalale □ halb – ta leiab ise tee lol-luse juurde. (167 061 Eesti mured on minu mured)

Siiski on ellips üks neid kohesioonimehhanisme, millega kogenematul kirjutajal võib tekkida probleeme, sest kontekstiellipsi korral on oluline väljajäetava elemendi vormi, asendi ja sisu sarnasus mingi teise, lauses endas või väljaspool seda paikneva elemendiga.

- (8) *Olgugi et mõnel pool võib märgata inimesi, kes on probleemist teadlikud ning □ ehk tahaksidki midagi muuta, ei anta □ selleks erilist võimalust, kuna enamik inimkonnast on teadmatu või ükskõikne.* (175 078 „Lõbusalt saeb inimkond oksa, millel ta istub.” (Mati Unt))

Näites 8 on rinnastatud kõrvallausetes põhjendatult jäetud kordamata pronoomen *kes*, mis asendab sõna *inimesi*, pealauses on aga teistsugune lausestruktuur ja siin peaks sõna *inimesi* asendama pronoomen *neile*, kuid see on välja jäetud.

- (9) 1. Üks peamine asi meedias on *raha*. 2. Ilma □ pole meediat ja ilma meediata ei saa raha omanikud meid nii kergesti mõjutada. 3. *Raha* teema on sees igal pool. 4. Spordis räägitakse kui palju □ läheb varustusele ja kui suure autasu sai võitja ja isegi igal aastal on üks või kaks kirjandi teemat *sellega* seotud. (327 072 Meedia noore põlvkonna mõjutajana)

Näites 9 on kirjutaja 2. lauses jätnud välja sõna *raha* või selle asenduse. Ka tekstilõigu 4. lause on elliptiline, aga eriti probleemseks muudab lause asesõna *sellega* kasutus. Tekstist ei selgu, kas pronoomen asendab sõna *raha*, *varustust*, *autasu* või *võitjat*. Ellipsite ja ebaõnnestunud asesõna kasutamise tõttu on raske kirjutaja mõttekäiku jälgida.

- (10) *Kõigil kodanikel on tahe kujundada □ ja sekkuda Eesti ellu. Nii ka minul.* (887 019 „Meie suurim ja hiilgavaim meistritöö on õigesti elatud elu.” (Michael de Montaigne))

Näites 10 pole kirjutaja tajunud, et ellips eeldab täpset vastavust, *kujundada* eeldab laiendit partitiivis, *sekkuda* illatiivis. Kui aga sõna või sõnaühend esineb erinevas grammatilises vormis, tuleks ellipsi kasutamisest loobuda.

Tüüpilisimaks ja kõige sagedamini kasutatavaks tekstisidususe väljendajaks on asendussõnad. Teksti seisukohalt ei ole asendussõnad üksnes käändsõnade hulka kuuluvad asesõnad (*see*, *selline*, *ta*), vaid samasuguse funktsiooniga on ka asemäärsõnad (*siin*, *seal*, *siis*, *tookord*). Asendussõnadel pole sõltumatut tähendust, nad saavad oma tähenduse sõnadelt, mida nad asendavad. Seetõttu peab

olema ühemõtteliselt selge, millele asendussõnad viitavad. Liigne asendus-  
sõnade kasutamine muudab teksti raskesti mõistetavaks, sest lugeja peab eel-  
neva teksti juurde tagasi pöörduma, et aru saada, mida parasjagu on asendatud  
(asesõnade kasutamisega seotud probleemidest vt Kasik 2007: 20–22)

- (11) *Lisaks tahaksin ma arutada eesti keele ja kultuuri säilimise üle. See on praegu üks tähtsamaid ja tõsisemaid teemasid meie endi jaoks, kuna väikese rahva jaoks on keele ja kultuuri säilitamine äärmiselt tähtis. Selle nimel tuleb pingutada. Õnneks on sellega juba tõsiselt tegeldud. Ma olen lugenud, et on isegi kavas luua eestikeelne arvuti, mis keelt säilitada aitaks.* (378 039 Eesti mured on ka minu mured)

Demonstratiivpronoomen *see* viitab siin ühemõtteliselt eesti keele ja kultuuri säilitamisele (näide 11). Tekstilõigust on selgelt aru saada, mida pronoomen *see* korvab. Alati pole aga õpilaste tekstistrateegias järjekindlust ja nii võivad eba-  
määrasused viitesuhetes tekstist arusaamist raskendada. Näites (12) pole viite-  
suhted piisavalt selged.

- (12) *1. Haridus on vahendiks ka siis, kui tahetakse olla haritud inimene, sest nemad on tavaliselt heade teadmistega. 2. Nad omandasid koolist hea hariduse ja arendavad seda pidevalt edasi, kuid ainult sellest ei piisa, tuleb suhelda ka huvitavate inimestega, kes sind rikastavad. 3. Need inimesed võivad pakkuda uusi ideid, mille peale ise tulla on raske. 4. See aitaks aga elu edasi viia.* (298 049 „Lõbusalt saab inimkond oksa, millel ta istub.” (Mati Unt))

Pronoomenid *nemad* ja *nad* viitavad haritud inimesele. *Seda* viitab heale haridu-  
sele, *sellest* võib aga viidata nii heale haridusele kui ka edasiarendamisele või  
mõlemale eelnevale osalausele koos. Kas kolmanda lause *need inimesed* on  
lõigu alguses nimetatud haritud ja heade teadmistega inimesed või teises lauses  
juurde toodud huvitavad inimesed, kellega esimesena nimetatud peaksid suht-  
lema, jääb arusaamatuks. Stiililiselt sobimatu on teise lause geneeriline *sind*.  
Viimase lause pronoomeni *see* vasteks on eelnevast tekstist raske leida teksti-  
osa, millega *see* oleks seotud referentsiaalse suhte kaudu.

- (13) *Vahel teen ka vigu nagu kõik teised inimesed, aga need just parandavadki ja muudavad elu paremaks.* (187 010 „Meie suurim ja hiilgavaim meistritöö on õigesti elatud elu.” (Michael de Montaigne))

Näitest (13) ilmneb, et kirjutaja on eksinud asesõna *need* kasutamisega, sest nii  
moodustatud lausest pole võimalik aru saada, kas elu muudavad paremaks *ini-  
mesed* või *vead*. Ka järgmisest näidetest (14, 15, 16) selgub, et kirjutaja pole  
tajunud, mida ta asesõnaga asendab.

- (14) *Võtsin endale vaevaks kraan kinni keerata, kui seda ei vajanud ja hakkasin ka pereliikmeid suunama ning tulemus oli näha järgmise kuu veearve pealt.* (167 063 „Lõbusalt saab inimkond oksa, millel ta istub.” (Mati Unt))
- (15) *Saksamaa on üks suuremaid riike Euroopas, ning neil on probleem, milleks on muulaste sisseränne.* (025 022 Rahvusriigi võimalikkusest 21. sajandil)



- (16) *Meedial noore põlvkonna kujundajana on oluline roll, kuna nende iseloomust ja väärtushinnangutest sõltub, milline saab olema tulevik. (167 064 Meedia noore põlvkonna kujundajana)*
- (17) *Maal jääb värsket vett järjest vähemaks farmerite tõttu, kes suurema kasu nimel väetavad oma põlde liialt, osa sellest väetisest jõuab jõgedesse ja järvedesse, mis selle tagajärjel kinni kasvavad. Sama moodi on süüdi linnade inimesed, kes liigselt vett tarbivad. (298 049 „Lõbusalt saab inimkond oksa, millel ta istub.” (Mati Unt))*

Näites (17) on *sama moodi* valesti kasutatud asesõna – linnade inimesed ei saa ju olla *sama moodi* süüdi kui farmerid, sest linnaelanikud ei väeta midagi ja nende väetis ei voola jõgedesse. Siin on kahe lause vahel loogiline lisandusseos ja asesõnalise väljendi *sama moodi* asemele oleks sobinud pigem konnektor *samuti* vms.

Pikemas tekstis on eriti oluline tuua konjunktsioonide ja muude seosesõnade abil eksplitsiitselt välja lausete ja tekstiosade vahelised loogilised suhted. Vastasel juhul peab tekstilõikude vahelised seosed looma lugeja ise ja see ei pruugi kõikidel juhtudel õnnestuda. Näitest (18) ilmneb, et kirjutajal on seosesõnade kasutamine hästi õnnestunud ja tekstikatke on sidus.

- (18) *Järgmiseks oluliseks probleemiks on massiivne tarbimine. Taas paneb kõigele aluse ülima mugavuse taotlus. Päev päeva järel murisevad saed Brasiilia vihmametsades – kõik selleks, et mõni mürsik saaks endale puidust nipsasjakese. Kas pole tore kasutusviis iidsetele metsadele, mis kunagi enam ei taastu?*

*Sarnane on lugu fossiilkütustega. Näiteks naftat puuritakse juba pikka aega teadmisega selle otsalõppemisest. Vastavad teadlased hindavad fossiilsete kütuste varu veel umbes viiekümnele aastale. Niisuguse faktiga silmitsi seistes peaks ju inimkond ometi aru saama, et midagi tuleb ette võtta. Paraku on reaalne olukord sellegi poolest nukker. Olgugi et mõnel pool võib märgata inimesi, kes on probleemist teadlikud ning ehk tahaksidki midagi muuta, ei anta selleks erilist võimalust, kuna enamik inimkonnast on teadmatu või ükskõikne. Seetõttu ongi keskkonnasõbralikud muudatused, näiteks tuuleenergia rakendamine või vesiniku kasutamine kütusena, jäänud tagaplaanile just inimeste mugavuse pärast. (175 078 „Lõbusalt saab inimkond oksa, millel ta istub.” (Mati Unt))*

Näite 18 tekstikatkes on kirjutaja alustanud tekstilõiku seosesõnaga *järgmiseks*. Tegemist on järjestamist väljendava seosesõnaga, mille abil viidatakse, et eespool tekstis on tegeldud keskkonna probleematikaga ja esitatu on vaid üks näide teiste seas. *Taas* viitab kordamisele ja tõepoolest on eespool tekstis juttu mugavusest. Seosesõna *sarnane* funktsiooniks on uue info lisamine ja selle sidumine varem esitatuga. *Olgugi et* loob vastandusseose, *kuna* ja *seetõttu* on seletava ja põhjendava funktsiooniga, aga kirjutaja kasutab põhjenduse süvendamiseks veel lisadetaile, sidudes need täpsustava seosesõna *näiteks* abil. Eri tüüpi, järjestavate, vastandavate, täpsustavate ja põhjendavate seosesõnade kasutamine on iseloomulik argumenteerivale tekstile. Mida enam on seosesõnu kasutatud, seda

koherentsemaks võib teksti pidada. Tekstinäide osutab, kuidas kirjutaja on osanud eri tüüpi seosesõnade kasutamise abil luua koherentse teksti.

Referentsiaalsuhteid on võimalik väljendada komparatsiooniga. Järgmises näites (19) on tekstiosad seotud võrdleva suhtega.

- (19) *Igal asjal on küll oma hind ja väärtus, aga enamasti selgub lõpuks ikka, et väärtuslikumad on need, mille hinda sõnadesse panna ei ole võimalik või selle väärtus kasvab aasta aastalt aina suuremaks. Parim on hindamatu.* (175 072 Kõigel on hind, aga vähesel väärtus)

Selle lõigu loogiliseks sidumiseks on kasutatud võrdlevat astendust *väärtus – väärtuslikum – (väärtus kasvab) suuremaks – parim*. Ebaõnnestunud asesõnakasutuse tõttu jääb aga sisuliselt arusaamatuks, mida siin loogiliselt järjestatakse, millele viitavad pronoomenid *need* ja *selle*.

Kui siduselemendid puuduvad, siis tekib selle tulemusena teksti mõtteauke, laused ei seostu üksteisega sujuvaks tähenduslikuks tervikuks.

- (20) 1. Ennast armastamata ei ole ka teistel võimalik teda armastada. 2. Täisväärtusliku elu elamiseks on siiski vajalik omada enda kõrval teisi inimesi. 3. Inimkond on alati elanud karjas koos, et lihtsamini ellu jääda, teistega suhtlemine tekitab erinevaid tundeid. 4. Olenemata kas need □ on positiivsed või negatiivsed, tekitavad need emotsiooni, mis on elu märgiks. 5. Selletõttu ongi muumiad tundetud, kes pärast pikka üksiolekut üleskaevamiste järel leitakse. 6. Neil pole olnud kedagi kõrval, kellega emotsiooni vahendada. 7. Me vajamegi oma kõrvale sõpru, perekonda, armastatut, et tunda armastust ja rahulolu enda eksistentsis. 8. Teiste inimeste ja asjade tõttu ongi emotsioonid ja tunded mis edasi viivad. 9. Kas on tegemist uue kodu või lõpudiplomiga, sisaldavad nad endas ikka tugevaid tundeid. 10. Need ongi, mis kõigile väärtuse loovad. 11. Kõigel on hind, aga kõige suurem väärtus on hindamatutel elu osadel. (327 070 Kõigel on hind, aga vähesel väärtus)

Eelnevas näites (20) pole tekstilaused omavahel sidusad. Esimesest lausest pole võimalik aru saada, kes on *teised* või *teda*. Seetõttu on lause mõtte raskesti tabatav. Kuna 2. lauset alustatakse uue mõttekäiguga (*täisväärtusliku elu elamiseks ...*), siis on kaks lauset omavahel seotud vaid asesõnaga *teistel/teisi*, aga kuna seos on ebamäärane, jääb mõttekäik raskesti tabatavaks. Hüpatud on ühelt mõttelt teisele ja loogilist tervikut ei sünni. Ka 3. lausel puudub loogiline seos eelnevaga. Järgmises elliptilises lauses on kasutatud kaks korda asesõna *need*, tõenäoliselt peaks asendus olema kasutatud *tunnete* tähenduses. 5. lause algab seosesõnaga *selletõttu*, mis viitab põhjuslikule seosele, kuid seos on meelevaldne. Ka 6. ja 7. lause pole omavahel seotud. Kirjutaja pole seostanud ka kaht tekstilõiku (7. ja 8. lause) omavahel. 8. ja 9. lauset ühendab kordussõna (*tunded*), 10. lauset asendus (*need*). Viimane 11. lause ei kasva välja eelnevast arutluskäigust, vaid on hoopis viide kirjandi pealkirjale. Siduselementide puudumise või nende vale kasutamise tõttu jääb teksti mõttekäik ebamääraseks ja raskesti tabatavaks, sest hüpatakse ühelt teemalt teisele, neid omavahel seostamata. Kehvemates kirjandites esineb sedalaadi puudust üsna sageli.

Mõtteaukudest kui sujuva infoedastuse takistusest on juttu ka järgmises alapeatükis „Teksti infostruktuur”.

### 3.3. Teksti infostruktuur

Hallidayliku arusaama kohaselt loob teksti terviklikkuse kohesiooninähtuste esinemise kõrval teksti infostruktuur ehk info järjestamise viis tekstis. Infostruktuuri all mõistetakse info jagamist lauses nii, et see aitaks kaasa teksti loomisele ja sõnumi mõistmisele. Infostruktuur tähendab viisi, kuidas tuuakse teksti uut infot ja seotakse see teada olevaga. Igas lauses on mõni varasemast tuttav element, lause teema või kõneaine – see, mille kohta lause käib. Ja iga lausega tuuakse teksti ka uut infot, esitatakse teema kohta mingi väide. Tuntud info edastatakse kuulajale või kirjutajale viisil, millest nähtub, et see on varem teada olnud, uus info on see, mida pole varem nimetatud.

Teksti infostruktuuri loogika põhineb inimese võimel mõista seoseid ja neid välja lugeda nii lauseist kui ka terviktekstist. Tervikteksti infostruktuur pole üksiklausete infoedastusviiside summa. Kogu teksti infostruktuuri vaatlemine on osutunud väheviljakaks, sest tekstitervik ei sünni ainuüksi lause tasandil. Infostruktuuri on aga sagedamini jälgitud lause või lõigu piires.

Lausetasandi infostruktuuri osi on nimetatud mitmeti. Liina Lindström on oma doktoriväitekirjas (2005) andnud ülevaate infostruktuuri mõistetest. Ta nimetab, et infostruktuuri mõiste on oma olemuselt problemaatiline, sest selle all on peetud silmas selliseid nähtusi, mis osalt omavahel kattuvad, osalt aga olulisel määral erinevad. Tavaliselt mõistetakse infostruktuuri all diskursuses esiletulevate referentide kättesaadavust kuulajale skaalal tuntud-uus info või lause struktureerimist nii, et lauses eristuks see, mille kohta lause käib (lause teema või topik), sellest, mida selle kohta öeldakse ning mis ühtlasi arendab lauset edasi (reema, komment). Lindström loetleb põhiterminid, mida eri autorid on infostruktuuri käsitledes kasutanud. Need on järgmised: teema-reema (*theme-rheme*), sellega sarnased mõisted on topik ja komment (*topic-comment*), tuntud ja uus info (*given-new*) ja fookus (*focus*). (Lindström 2005: 24–35). Eesti keeles on kasutatud ka termineid väide ja väitealis (Rätsep 1978: 219). Siinses töös kasutatakse termineid teema ja reema.

Tavaliselt eelneb tuntu uuele. Infostruktuuri üldine tendents on, et tuntud referentidele viitavad moodustajad paigutatakse lause algusesse, uutele referentidele viitavad moodustajad aga lause lõppu. Referendi tuntuse määrab kõneleja või kirjutaja, sest tema otsustab lauset kavandades, mis võiks kuulajale või lugejale teada olla ja moodustab vastavalt sellele ka oma lause. (Halliday, Hasan 1976: 298–300, 324–327)

Infostruktuuri on vaba sõnajärgjega keeltes peetud peamiseks sõnajärje valikut mõjutavaks teguriks. (EKG 1993: 192–193; Metslang 1978: 411; Tael 1988: 134–142; Lindström 2005: 24–35) Soomekeelse lause infostruktuuri ja teema-reema analüüsiga on tegeldud tunduvalt enam kui eestikeelsega. On selgitatud, et soomekeelses lauses on teema asukoht tavaliselt lause alguses, lause analüü-

sis on tavaks pidada teemaks verbile eelnevat lauseosa (ISK 2005: 1306–1311; Karvonen 1995: 62; Heikkinen jt 2000: 138).

Lause alguses võib enne ideatsioonilist ehk lause tähistusfunktsiooniga seotud teemat olla ka lause tekstuaalsele või interpersonaalsele funktsioonile viitavaid tekstiosi (Halliday 1994: 48–54; ISK 2005: 1304–1316). Tekstuaalset funktsiooni väljendavad lause alguses sageli kirjalikule tekstile omased konjunktsioonid või muud seosesõnad, mis loovad lausetevahelisi seoseid – näidete 21 ja 22 seosesõnad on vastandavad.

- (21) *Me elame muutuvas keskkonnas, kuid ikkagi pole meil arusaamist, kuidas lähiaegade muutused meid mõjutavad.* (175 077 „Lõbusalt saeb inimkond oksa, millel ta istub.” (Mati Unt))
- (22) *Inimene on väga tark, ometi ei oska ta kõiki probleeme tarkusega lahendada.* (756 061 Eesti mured on ka minu mured)

Interpersonaalset funktsiooni täidavad modaalsed väljendid, milleks võivad olla modaaladverbid (näited 23 ja 24) või suhtumist väljendavad ühesõnalised avan-gulaused (näide 25).

- (23) *Õnneks leidub alati ka ettevõtlikke inimesi ja organisatsioone, mis meediat headel eesmärkidel ära kasutavad.* (887 014 Meedia noore põlvkonna kujundajana)
- (24) *Paraku võib Eestimaa tulevik muutuda järeltulevatele põlvedele sobimatuks elukeskkonnaks.* (368 037 Eesti mured on ka minu mured)
- (25) *Loodan, et ka vägivalla näitamist hakatakse piirama.* (167 064 Meedia noore põlvkonna kujundajana)

Tavaliselt on eesti lause sõnajärg suhteliselt vaba. See peab paika üksiklause tasandil, kuigi ka siin on hulk piiravaid tegureid. Tekstitasandil sõltub aga sõnajärg lause grammatilisest ehitusest, aga ka ühe või teise lause tekstirollist eelneva lause kontekstis. See, missugused on tekstilause teemaatilised suhted, kujundab erinevaid tekstistrateegiaid. Tekstitasandil võib tegemist olla jätkuva või vahelduva teemaga. Teksti teemaatilist ülesehitust ehk tekstilause teema kulgu on kujutatud kolmel viisil: teema on püsiv, kulgeb lineaarselt või hüper-tekstuaalselt (Heikkinen 1999, Karvonen 1995, Kasik 2007: 25–26).

Näiteks järgmises tekstis on kõigis lausetes sama teema, iga lause reemaosaga lisatakse sama teema kohta üha uut informatsiooni.

*Peeter Kask (A) on õpetaja (B). Ta (A) elab oma majas (C). Tal (A) on naine ja kolm last (D). Eelmisel nädalal sai Peeter Kask (A) tõelise üllatuse osaliseks (E).*

A on siin teksti teema ja B, C, D, E on reemad. Seoseid võiks kujutada järgnevalt: A – B, A – C, A – D, A – E jne. Tegemist on püsiva teemakulgemisega läbi teksti.

Teksti lineaarne kulg on selline, kus uue lause teema tuleneb eelmise lause reemast.

„Kalevipoeg” (A) on hea näide eepilisest lugulaulust (B). Eepilised lugulaulud (B) sisaldavad enamasti pikki jutustusi (C). Jutustused (C) võivad oma tüübilt olla üsna erinevad (D).

Lausete teema-reema suhe järgib siin läbi kogu teksti lineaarset mudelit: A – B, B – C, C – D.

Hüpertekstuaalne teemakulg on selline, kus teksti teema jaguneb erineva mahuga alamõisteteks või teemad järjestuvad vastavalt mõistemahtudele. Sellise teemakulu puhul saab kõnelda mõistelistest tervikutest ja osadest.

Võilill (A) on meile hästi tuntud taim (B). Selle kuldsed õied (A1) annavad meie niitudele ja kraavipervedele imeilusa värvi (C). Võilille lehtedest (A2) aga oskab hea perenaine valmistada oivalist salatit (D).

Selles näites on iga järgneva lause teemaks osa esimese lause teema mõistemaht. Teist ja kolmandat lauset seob see, et nad mõlemad on sama terviku osad ja kuuluvad seega samasse tähendusvälja: A – B, A1 – C, A2 – D.

Kõigi kolme põhitüübi teemakuluga tekste leidub ka riigikirjandite hulgas.

- (26) **Inimese tegevus** on sedavõrd „tark”, et ta hävitab endale lisaks ka loomad ja taimed. **Inimese tegevus** on ohtu seadnud elu mandritel ja merel. **Inimese tegevuse** tõttu on kahjustatud isegi Antarktikas elavad jääkarud, sest jää sulamise tõttu pole neil enam võimalik rännata. (368 068 „Lõbusalt saeb inimkond oksa, millel ta istub.” (Mati Unt))

Näites 26 on teema püsiv. Lause alguspositsioonis olev teema kordub iga uue lause alguses. Püsiv teema võinuks olla väljendatud ka sünonüümide või asõnadega ja nii oleks sõnakordusi olnud võimalik varieerida.

Kui lõigu tasandil võib püsiv teema võimalik olla, siis vähegi keerulisema teksti puhul ei saa püsivast teemast rääkida. See, et terviktekst mingi tähenduse moodustaks, on paratamatult seotud teemade vaheldumisega.

- (27) 1. Inimene annab oma elule tihti mõtte arvamusega, et ta on tulnud siia maailma mingit tähtsat ülesannet täitma. 2. Ülesandeks võib pidada seda, et igaüks meist tahaks siin ilmas ära teha midagi, mis oleks eeskujuks ja imetluseks tulevatele põlvedele. 3. Eeskuju all ma mõtlen seda, et keegi ju ei taha, et ta elu on raisku läinud. 4. Kuna võimalusi eneseteostuseks on tohutul, tuleb endalt igal sammul pärida aru, kas see viis, kuidas ma elan, on kooskõlas minu tõelise olemuse ning ümbritseva maailmaga. 5. Ümbritsev maailm aga seab meid tihti valima hea ja halva vahel. (887 013 „Lõbusalt saeb inimkond oksa, millel ta istub.” (Mati Unt))

Näide 27 illustreerib lineaarset teemakulgu tekstilõigus. Lineaarne teemakulg on iseloomulik arutlevale ja analüütilisele tekstile ja see ongi analüüsitud kirjandites valdav. Lineaarse teemakulu puhul tuletatakse iga uue lause teema eelneva lause reemast. Lineaarselt edenevad teemad on märgitud paksenduse ja reemad allajoonimisega. 1. lause reema on teise lause teema (ülesanne) ja 2. lause reema saab 3. lause teemaks. 3. ja 4. lause vahel lineaarne seos katkeb ja siin oleks mõeldav jätkata uuest lõigust. 4. ja 5. lause on omavahel jällegi lineaarselt seotud.

Hüpertemaatilise teemakuluga tekstis tulenevad tekstilõikude teemad mingist mõistest või sellega hierarhilises suhtes olevatest alamõistetest. Mõistetevaheline seos tuleneb laiemalt kogu teksti teemast. Ka sellist teemakulgu on analüüsitud kirjandites võrdlemisi palju, eriti seoses mitmesuguste näidete esitamisega oma väite tõestuseks.

- (28) 1. „*Eesti on riik, mis oleks imeilus, kui poleks rahvast, kes ta ära rüüstab.*” (Viivi Luik) 2. *Hinnatud naiskirjaniku mõtet edasi arendades võiks sama öelda ka terve maailma kohta.* 3. *Me elame võrratul planeedil, mida paratamatult hävitame enda heaolu nimel.* 4. **Kasvuhoonegaaside aina suurenev emissioon** on vallandanud protsessi, mille tõttu kliima soojeneb. 5. **Põlevkivi ja nafta põletamisel eralduv süsihappegaas** on taimedele vajalik, kuid praeguse seisuga paisatakse heitgaase õhku rohkem, kui taimeriik suudab vastu võtta. 6. Sellest tulenevalt jõuab atmosfääri liiga palju keemilisi aineid, mis osoonikihti takerdudes põhjustavad **kliima soojenemist**. 7. **Ülemäärane heitgaaside õhkupaiskamine** on olnud teemaks juba aastaid. 8. Selle vältimiseks võib pidada 1997. aastal loodud **Kyoto protokolli**, millele allakirjutanud riigid nõustusid **lenduvate gaaside hulka vähendama** niipalju, et see oleks võrdelises seoses riigi pindalaga. 9. Teame, et kümme aastat hiljem pole USA ega Austraalia leppega liitunud. (175 077 „Lõbusalt saab inimkond oksa, millel ta istub.” (Mati Unt))

Näites 28 on omavahel hierarhiliselt seotud mõisted, mida võiks tinglikult nimetada planeedi hävitamisega seotuks. See on 1. ja ümbersõnastatuna 3. lause reemaks (tekstis allajoonitud). Edasises tekstis on see hüpermõiste liigendatud osade kaupa järgmiste lausete teemadeks (tekstis paksendatud) – *kliima soojenemine, kasvuhoonegaaside suurenev emissioon, süsihappegaas, Kyoto protokoll*.

Üldiselt ei pruugi tekstid eespool nimetatud infoedastusviise alati kindlalt järgida. Oluline on aga see, et eelmisest lausest tuntut üritatakse paigutada lause algusse predikaadi ette. Selline temaatikal põhinev sõnajärg toetab inimese mälu ja mõtlemisprotsesse: lähtudes tuntuks on lihtsam siirduda uue info juurde. Selline tuntu esitamise enne uut kergendab teksti mõistmist. Lugeja hakkab lauset mõtestama juba seda lugedes, ta ei pea haarama lauset kui tervikut. Lõppkokkuvõttes peab olema teksti informatsioon organiseeritud nii, et kavandatud info ka tõepoolest lugejani jõuaks ja see ka vastu võetaks (Kauppinen, Laurinen 1988: 40–42; Metslang 1978: 411). Lause piire ületavad tekstuaalsed põhjused võivad tingida lause tavapärasest erinevat fokuseerimist.

- (29) 1. *Läänemeri on tundlik looduskeskond.* 2. *Loodusõnnetuste hulk Läänemerele on viimasel ajal sagenenud.* 3. *Karile on sõitnud mitmed naftat transportinud laevad ja neist on hakanud naftat lekkima ning sellega on nad looduskeskonda saastanud.* (368 039 „Lõbusalt saab inimkond oksa, millel ta istub.” (Mati Unt))

Esimese lause teema *Läänemeri* (näide 29) paikneb enne finiiitverbi, ka teise lause teema *loodusõnnetuste hulk* määratlemisega lause algusesse verbi ette ei teki raskusi. Teise lause teema tuleneb esimese lause reemast ja nad on omavahel hierarhiliselt seotud (*tundlik looduskeskond* > *loodusõnnetused*). Kol-

manda lause teema asendi määramisel pole ühest lahendust. Näitelause algab adverbialiga (*karile*) ja selle tõlgendamine lause teemana on küsitav. Loogiline oleks pidada teemaks *mitmed naftat transportinud laevad* ja karilesõitu selle kohta pakutavaks reemaks. Ühe lause piires oleks seega ootuspärane sõnajärg *Mitmed naftat transportinud laevad on sõitnud karile*. Kui aga pidada silmas teksti kui suuremat tervikut, siis *laevade karile sõitmine* on seotud õnnetustega ja teksti koherentsuse seisukohalt on tekstiloogika ja temaatilise järgnevusega asjad korras. Kuna 3. lauses on tegemist rinnastava liitlausega, mille teine osalause on seotud just väljendiga *mitmed naftat transportinud laevad*, siis osalausete järjestamisloogikast tulenevalt on aktsepteeritav, et kolmas lause algab reemat tähistava adverbialiga ja teema on osalause lõpus. Eesti keele suhteliselt vaba sõnajärg võimaldab ka sellist fokuseerimist.

Oma tekste luues ei oska õpilased alati arvestada, et tekstis oleks esindatud selline infoedastusviis, mis tagaks teksti tähenduse häireteta tõlgendamise. Kirjanditeksti sissejuhatav osa peaks juhatama kirjutajat info edastamise viisi juurde, peaks olema lähe selleks, kuidas informatsiooni edastama hakatakse, milliseid valikuid tehakse. Kirjandite analüüsist ilmnes, et üsna sageli on kirjutajatel lause teemapositsiooni määratlemisega probleeme. Seda väidet illustreeritakse mõne tekstiosa mikroanalüüsiga.

Lähemalt vaadeldakse infostruktuuri ja teemade-reemade vahetorda kirjandis pealkirjaga „Eesti mured on ka minu mured” (756 061). Teemade tähistamiseks kasutatakse paksendust. Tekstikatke laused on nummerdatud.

- (30) 1. Väikertiigi nagu **Eesti eksistents** sõltub iga kodaniku tahtest tagada selle püsijäämine. 2. Seetõttu on oluline, et **nii riik kui üksikindiviid** mõistaks oma rolli küsimustes, mis puudutavad iivet, majandust, energiapoliitikat ja sõjalist julgeolekut. 3. **Eesti riik** ei jää ellu kriitilise massi kodaniketa. 4. **Meie rahvaarv** võib ÜRO raporti andmetel paarikümne aasta jooksul väheneda 1,1 miljonini. 5. **Emapalk** on juurde toonud 14 000 sündi. 6. On selge, et üks **takistus lastesaamiseks** on raha. 7. **Riik** võiks ette võtta ka järgmise sammu: tagada tasuta lasteaiakohad ja seeläbi ka suurem kindlustunne tulevikuks. 8. Ei saa muidugi loota, et **selliste meetmetega** tõuseb iive drastiliselt, aga on täiesti reaalne, et igas peres sünnib kaks või kolm last. (756 061 Eesti mured on ka minu mured)

Kirjandi pealkirjas on teemapositsioonis *Eesti mured* ja reemaks on *minu mured*. Kirjutaja lähtub sissejuhatuses pealkirja teemast, valides 1. lause teemaks *Eesti eksistentsi*. 1. lause reema *sõltub iga kodaniku tahtest tagada selle püsijäämine* saab 2. lause teemaks, kusjuures teemat on modifitseeritud, aga mõisted kuuluvad siiski samasse tähendusvälja (*iga kodanik – nii riik kui üksikindiviid*). 2. lause algab seose- ja hinnangufraasiga *seetõttu on oluline*, mis on järeldusele viitav (*seetõttu*) ja tekstuaalse funktsiooniga. Hinnangulist osa (on *oluline*) võib pidada interpersonaalse seose loomiseks. 2. ja 3. lause teemad korduvad. Niisiis pole kirjutaja uut tekstilõiku alustades lähtunud uue lause teemavalikul eelmise lause reemast. 2. lause reema *iive, majandus, energiapoliitika* ja *sõjaline julgeolek* kordub osaliselt 3. lause reemas *ei jää ellu kriitilise massi kodaniketa*. Reema kuulub samasse tähendusvälja sõnaga *iive*. Autori

tekstiliigendamise põhimõtet võib tõlgendada nii, et avalõigu 2. lause reemana esitatud loetelu jaotab ta hüpertekstuaalselt teemadeks järgmiste lõikude vahel, nii et iga loetelu liige on mitte järgneva lause, vaid järgneva lõigu ühisteemaks. Teine lõik käsitleb tervikuna iivet, järgmised lõigud peaksid seega käsitlema majandust, energiapoliitikat ja sõjalist julgeolekut ja sellisest loogikast on kirjutaja ka kinni pidanud. Aga näiteks teise lõigu sees on teema-reema suhted kohati ebaloogilised. 4. lause teema *meie rahvaarv* on seotud 3. lause reemaga (*kriitiline mass kodanikke*). 5. lauses toob kirjutaja sisse uue mõiste *emapalk*, millele eelnevas tekstis ei viidata. Tõenäoliselt eeldab kirjutaja, et lugeja teab, mida kirjutaja silmas peab. Kuna *emapalk* on lugejale eelnevas tekstis käsitlemata mõiste, eeldanuks selle sissetoomine seose loomist *rahvaarvu vähenemise* ja *emapalga* kui langustendentsi peatamisvõimaluse vahel. Seda pole autor teinud ja teksti on tekkinud mõtteauk, mis on kaasa toonud 4. ja 5. lause loogilise vastuolu. Omavahel on küll vastanduse kaudu seotud 4. ja 5. lause reemad, aga tekstiloogikast lähtudes oleks otstarbekam alustada 5. lauset sellise teemafrasiga, mis viitaks, et riik on rahvaarvu vähenemise peatamiseks hakanud maksma *emapalka*. Praegu on tekstiloogikas katke ja sõltub lugeja taustateadmistest, kas ta seda märkab või ei. 6. lause algab hinnanguga (*on selge*) ja viitab interpersonaalsele seosele. 6. lause teema (*takistus lastesaamiseks*) on uus ja varasemaga seos puudub. Väärseos tekib aga 6. lause reema (*raha*) ja 5. lause teema (*emapalk*) vahel, luues tõlgendusvõimaluse et *emapalk* on lastesaamise takistuseks. Kirjutaja oleks võinud 5. ja 6. lause järjekorra ära vahetada, lisada *emapalga*-lausesse mõõndust väljendava konnektori ja seostada selle vastandavalt 7. lausega (*On selge, et üks takistus lastesaamiseks on raha. Emapalk on küll juurde toonud 14 000 sündi, aga riik võiks ...*). Praegu pole 7. lause teema (*riik*) seotud eelneva lausega. Seose võib leida 3. lause temast (*Eesti riik*). 8. lause algab hinnangufrasiga (*ei saa muidugi loota*), mis viitab taas teksti interpersonaalsele tasandile. 7. lause reema ja 8. lause teema (*selliste meetmetega*) on omavahel seoses ja järgivad teksti arenguloogikat. Ka 8. lause sisaldab hinnangufras (*aga on täiesti reaalne*). Interpersonaalsete viidetega toob kirjutaja enda üheks tekstiosaliseks ja seostab esitatud mõttekäigu eksplitsiitselt oma arvamusega (vt selle kohta lähemalt peatükis 5.2.).

Analüüsitud tekstikatkest (näide 30) võib näha, et kirjutaja tekst on ladus, kuigi esineb ootamatuid teema-reema suhete loogikast kõrvalekaldumisi ja uute mõistete (*emapalk*) sissetoomist, mis on jäänud tekstiga eksplitsiitselt seostamata. Tekstikatkest nähtub, et kirjandi kirjutaja on end kirjutanud teksti osaliseks, kes annab hinnanguid ja kujundab suhtumisi. Selline interpersonaalne tasand tekstis viitab heale teksti loomise oskusele.

Järgmisena analüüsitava kirjandi pealkiri on „Paremasse homsesse viivad meid head hinded lõpueksamitel” (232 021). Pealkirja teemaosa „Paremasse homsesse viivad meid ...” oli kirjutajale ette antud, reemaosa pidi aga ise lisama. See oli senises riigieksamipraktikas ka ainus kord, kui kirjutaja sai ise pealkirja sõnastamisel osaleda.

Teksti avalõik on järgmine:



- (31) 1. *Lõpueksamid on suureks katsumuseks tuhandetele lõpetajatele Eestis ja ka neile, kes ei soorita riiklikke eksameid.* 2. *Head tulemused viivad meid paremasse homsesse ja helgemasse tulevikku.* 3. *Kuid leidub ka selliseid, kellel ei tule häid hindeid ega tulevikku.* 4. *Selle tulemusena tekib küsimus: kes on süüdi.*

Kirjandi sissejuhatav lõik lähtub pealkirja reemast, autor on jätnud nimetamata küll *head hinded* ja valinud 1. lause teemaks ainult *lõpueksamid*, kuid selline valik on põhimõtteliselt võimalik, sest sisult on tegemist modifitseeritud kordusega. Niisiis on 1. lause teemaks *lõpueksamid* ja reemaks on *suur katsumus*. 2. lause teemaks on aga *head tulemused*. 1. ja 2. lause teemad on omavahel seotud, sest siin ilmneb leksikaalne kohesioon, mille seosed rajanevad sarnaste mõistete hierarhiasuhetel. Ka 2. ja 3. lause vahel on olemas referentsisuhted, sest vastandtähenduste (*head tulemused – ei tule häid hindeid*) sissetoomine on temaatilises arendamises paslik. Kohesioonist langeb välja 1. lause teine pool, kuigi see võiks tinglikult seotud olla 3. lausega korduse kaudu (*kes ei soorita riiklikke eksameid – kellel ei tule häid hindeid ega tulevikku*). Lõigu viimane 4. lause pole koherentses seoses eelnevaga. Autor toob sisse uue teema (*selle tulemusena*), pronoomen *see* on liiga laia tähendusväljaga, et siin teema osiseks sobida, samuti on sobimatu *tulemusena*, sest eelneva teksti teemadest-reemadest ega kohesiooniseostest tulenevalt pole uue mõiste sissetoomine lause teemana loogiline. Pole võimalik mõista, mis tekitab küsimuse: *kes on süüdi*. 4. lause reema on halvasti vormistatud, langedes temaatilisest tervikust välja. Seega võib kirjandi sissejuhatava tekstilõigu suhtes teha järelduse, et lausete vahel on teatavad seosed olemas, kuid need pole vormistatud nii, et lugeja neid kiiresti haarata võiks. Omavahel seotuks võiks pidada tekstilõigu kolme esimest lauset, 4. lause aga tekstilõiku kokkuvõtva lausena peaks olema ilmtingimata seotud eelnevatega. Praegu aga kandub viimane lause tekstilõigu temaatikast kõrvale.

Sissejuhatavale lõigule järgneb lõik:

1. *Kuid mida arvatakse neist, kes pole sooritanud eksameid ega läinud kõrgkooli või siis pole saanud keskharidustki?* 2. *Paljudel neist on ilus kodu, hea töökoht korraliku palgaga ja elavad sama õnnelikult kui teisedki.* 3. *Läbilõõmise võimalus elus on antud igaihele, olenemata haridusest.* 4. *Olgu see siis kergem või raskem.*

Esimest lõiku kokkuvõtvat lauset (*Selle tulemusena tekib küsimus: kes on süüdi*) ei arenda kirjutaja edasi, vaid toob sisse uue teemana *need, kes pole sooritanud riigieksameid, läinud kõrgkooli ega saanud keskharidustki*. Uue lõigu algus pole seotud esimese lõigu viimase lausega, vaid seose võib luua hoopiski teise lõigu 1. ja esimese lõigu 3. lause vahel. Teise lõigu 1. ja 2. lause on seotud, sest kordusena esineb sõna *neist*. 2. lause reemaks ehk uueks informatsiooniks saab *ilus kodu, hea töökoht, korralik palk*. See aga on sisulises vastuolus sama teemaga seotud 1. lõigu 3. lausega, kus väideti sama teema kohta, et neil *ei tule häid hindeid ega tulevikku*. Küll aga ei haaku tekstilõik temaatiliselt järgneva lausega, sest nii teema kui ka reema positsioonis olev informatsioon on uus (*läbilõõmise võimalus on antud elus igaihele*). 4. lause *see* asendab eelneva

lause *läbilõõmise võimalust* ja laused on temaatiliselt seotud. Lõigu viimase lause reema *kerge või raskem* peaks omakorda seotud olema uue lõigu temaatikaga. Uus lõik algab aga lausega:

1. *Väga palju on kodutuid ja töötuid.* 2. *Mõnel neist võib olla ka kõrgharidus, kuid mis on sellest kasu, kui seda ei ole ära kasutatud või siis ei ole selleks võimlustki antud.*

Igatahes ei räägita kolmandas lõigus kergematest või raskematest läbilõõgi-võimalustest, vaid valitakse tekstilõigu temaatikaks hoopiski *kodutud* ja *töötud*. Kui keskenduda nüüd uuesti kirjandi pealkirjale „Paremasse homsesse viivad meid head hinded lõpueksamitel”, siis teksti loogikast ja temaatikast lähtuvalt pole töötute ja kodutute teema sissetoomine kuidagi põhjendatud.

Veelgi kaugeneb temaatikast kirjandi viimane kokkuvõttev lõik. Siin peaks lugejale lõplikult saama selgeks, kuidas head hinded lõputunnistusel meid paremasse homsesse viivad. Headest hinnetest ja paremast homsest pole aga kokkuvõttes lõigus sõnakestki.

1. *Hariduse probleemid tuleks jätta noorte enda otsustada, kas ta tahab oma hariduse eest maksta või mitte.* 2. *Riigikoolid peaksid olema ikka riigieelarvelised ja erakoolid olgu maksujõulistele, kes loodavad sealt saada paremat haridust.* 3. *Kui inimene ei kasuta õigel ajal ära oma võimalusi, on selles süüdi tema ise.*

Kirjutaja on jõudnud teemakäsitles hoopiski tasulise ja tasuta hariduseni, mis eelneva teksti temaatikaga ei haaku. Kui aga üritada otsida seoseid sissejuhatava ja kokkuvõtva lõigu vahel, siis ühe seose võib tõesti leida. Sissejuhatava lõigu 4. lause reemale (*kes on süüdi*) saame siiski vastuse – *süüdi on inimene ise*. Süüdi olemise teemat pole terves tekstis rohkem lahatud, seega teksti teema kulgu silmas pidades on seegi kõrvalekaldumine teksti temaatikast.

Sellise ebajärjekindlate seoste esitamise ja temaatilise arenguga teksti on raske lugeda ja mõista. Kirjutaja on korduvalt infot ebaloogiliselt esitanud, toonud ootamatult sisse uusi teemasid, mis eelnevaga ei haaku, ja loonud tekstiloogika seisukohast valesid seoseid.

Tuttava ja uue info lausesse paigutamise viis on seotud teksti infostruktuuriga. Tuttava ja uue info vaheldumist kogu teksti ulatuses saab vaadelda laiemalt tervikteksti infostruktuurina. Tervikteksti infostruktuur on lihtsalt jälgitav, kui teemad-reemad vahelduvad lineaarselt. Lineaarset teemade kulgu nimetab Halliday ideatsionaalseks (tähistustasandi) teemakuluks. Enamasti ei kulge tervikteksti teemad lineaarselt. Eespool oli juba näiteid selle kohta, et teksti infostruktuuris põimuvad ideatsionaalsete teemadega tekstuaalse ja/või interpersonaalse metafunktsiooniga seostuvad teemad. (Halliday 1994: 52–54)

Järgnevas kirjanditekstis on liitunud mitme tasandi teemad. Lauseteemad on märgitud paksemas kirjas, interpersonaalsed ja tekstuaalsed teemad on allajoonitud.

(32) 1. *Ühiskondliku elu raamimiseks ja anarhia vältimiseks on kasutatud väga palju erinevaid süsteeme, mis toetuvad seadustele.* 2. *Üks tuntuimaid ja*

*kauem eksisteerinud seadusi on 10 käsku. 3. **Need käsud** andis Jumal Moosesele, kui **rahvas** mässas ja **kord** kaduma kippus. 4. See, kas **jumal tõesti** andis need seadused kivitahvlitesse raiutuna Moosesele, on küsitav, kuid see, et tegemist on ühiskonda pikalt stabiliseerinud alustõdedega, on ilmselt selge. 5. **Tänapäevani** on ju kõikides tsiviliseeritud ühiskondades keelatud tapmine ja varastamine. 6. **Nendest keeldudest üleastumist** karistab kohus. 7. On teada, et **enamik ühiskondi** ei soosi ka abielurikkumist, austamatust oma vanemate suhtes ega ka võõra omandi või naise himustamist. 8. Tegelikult on **religioon** olnud väga kaua maailma elu tasakaalustavaks süsteemiks. 9. **Piiblis** olid ju hea ja kuri väga selgelt eraldatud. 10. Loomulikult on **Piiblis** rohkelt aegunud arusaamu ja vaateid, mis tänapäeva elukorraldusega enam kuidagi ei haaku, aga kui **kõik inimesed** püüaksid elada kas või mugandatud kümne käsu järgi, oleks **elu kindlasti** palju ilusam. 11. Kuid **see** on utopiline illusioon. (255 017 Kirjutatud ja kirjutamata seadustest)*

Näites 32 on esimese lause teema *ühiskondliku elu raamimine ja anarhia vältimine*. See on ideatsionaalne teema. 1. lause alistasseos on vormistatud siduva asesõna *mis* abil ja selle kasutamine viitab tekstuaalse teema sissetoomisele. Tekstuaalseks teemaks saab pidada 4. lause pronoomeneid *see*. Interpersonaalsed teemad on esindatud lausetes 4 (*on küsitav*, *on ilmselt selge*), 7 (*on teada*), 8 (*tegelikult*) ja 10 (*loomulikult*). Interpersonaalse funktsiooniga väljendid edastavad kirjutaja suhtumisi ja hoiakuid ning nende paigutamine lause teemapositsiooni toob teksti interpersonaalse ehk suhtlustasandi rõhutatult lugeja teadvusse ja püüab lugejat aktiveerida ning dialoogile kutsuda.

Tekstis käsitletav võib olla vastuvõtjale tuntud või uus. Teksti luues peab kirjutaja arvestama, et lugejale oletatavalt uus info saaks tuntuks. Seda eesmärki taotleb uue info seostamine teadaolevaga ja teada oleva info paigutamine lause alguse teemaks. Teksti infosüsteem on seda järjekindlam, mida enam kirjutatakse asjad või nähtused seostesse nendega, mida tekstis enne nimetatud on. Nimetamine võib olla väljendatud nii eksplitsiitselt, aga ka implitsiitselt. Viimasel juhul opereeritakse tavaliselt samasse tähendusvälja kuuluvate tuntud mõistetega, näiteks *kohus*, *õiguspõhine*, *karistus*, *süü* kuuluvad samasse semantiliselt välja mõistega *seadus*. Seda otseselt nimetamata on ikkagi võimalik aru saada, millises tähendusväljas liigutakse. Uue tundmatu info sissetoomisega on tegemist siis, kui tekstis pole seda eksplitsiitselt ega implitsiitselt nimetatud ja see on ka teksti vastuvõtjale pragmaatilistelt tundmatu. Pragmatilise tuntusega pean siin silmas näiteks seda, et lugeja oskab ühendada mõisted, näiteks *Tartu* ja *ülikool* või *Tartu* ja *Emajõgi*. Niisiis peab teksti looja kogu aeg arvestama potentsiaalse lugeja teadmistega, et mitte asjatult üle seletada teadaolevat ega jätta teksti mõtteauke, mida lugeja ei suuda ise oma teadmistele tuginedes täita.

Intuitiivselt on tervikteksti temaatiline edenemine arusaadav, kuid katsed seda uurida pole häid tulemusi andnud. Lihtsa teksti puhul on see veel võimalik, kuid keerukamate tekstide puhul võib olla terve rida erinevaid võimalusi kirjeldada seda, millest tekst koosneb. Seetõttu on ka eelnevas analüüsis juhitud tähelepanu konkreetsetele probleemide põhjustavatele tekstielementidele, mitte pole püütud analüüsida kõiki tervikteksti infoedastusvahendeid. Raskused tulenevad sellest, et teksti teema ei ilmne alati otseselt tekstist, vaid temaatilise terviku

loob lugeja. Ometi peab oma teksti luues kirjutaja tegema temaatilised valikud, ja see, millised valikud ta intuiitiivselt teeb, mõjutab ka lugeja arusaamist sellest, mis on antud tekstis kõige tähtsam.

Analüüs näitab, et õpilased on üldiselt omandanud oskuse moodustada sidusat tervikteksti. Probleemid seostuvad eeskätt teksti infostruktuuriga. Teema-reema suhete vormistamine lause- ja tekstitasandil ja infoedastusloogika järgimine on õpilaste jaoks raske ülesanne. Väga paljud kirjandikirjutajad toovad lausete või lõikude teemadena sisse uut materjali, lähtumata sellest, et teema peaks esitama tuntut. Infostruktuuri mõisteid eesti keele ainekavas puuduvad, järelikult seda ei õpetata. Tervikteksti loomise oskus aga on võime seoseid luua ja neid tekstis loogiliselt esitada. Riigikirjandite parandajad pole tekstiloogika puudustele kirjandites tähelepanu juhtinud ega neid vigadeks märkinud. Seda ongi üsna keeruline teha, sest puudub märgisüsteem sidusvigade tähistamiseks. Kui vigu on märgitud, siis neid on peetud stiilivigadeks, ometi on need eksimused sidususe ja info edastamise loogika vastu.

## 4. KIRJANDITE RETOORILISED OMADUSED

Käsitledes kirjandite retoorilisi omadusi, lähtutakse järgnevas funktsionaalse tekstianalüüsi ideest, et keel ja keelekasutus konstrueerivad tegelikkust ja et tegelikkus moodustub ka neist keelekasutustavadeist, mis kirjandi kirjutamisega seostuvad. Vaadeldakse, millise tekstiliigiga on tegemist, kuidas kirjandites esitatakse jutuks võetavat probleemi ja millistele kontekstidele oma seisukohti esitades toetutakse. Praktiliselt on traditsioonidest ja kirjandi kirjutamise tavadest kõrvalekalduva teksti koostamine raske, kui mitte võimatu: selline tekst tekitab hindajates hõlpsasti nõutust ja võib põhjustada hindajate negatiivset tagasisidet. Kirjandikirjutajalt oodatakse ükskõik missuguse teema puhul etteantud mahuga ja üsna kindla retoorilise struktuuriga teemaarendust, kuhu kuuluvad probleemi sõnastamine sissejuhatuses, väidete esitamine ning nende põhjendamine kirjandusest või elust võetud näidetega ning sobiva ulatusega kokkuvõte. Selles peatükis vaadeldakse lähemalt kahte kirjandite retoorilist omadust: kuidas kirjandeid alustatakse ja lõpetatakse ning milliseid argumente kirjutajad kasutavad oma väidete põhjendamiseks.

### 4.1. Alustamine ja lõpetamine

Teksti struktuur ehk ülesehitus sõltub ühelt poolt teksti temaatikast, teisalt tekstiliigist. Samasse tekstiliiki kuuluvatel tekstidel on vähem või rohkem kindlaks kujunenud struktuur. Struktuuriosade esinemine on mõne tekstiliigi puhul rangem, teise puhul vabam. Näiteks arvamuskirjutised ehitatakse üles nii, et ühes teksti osas sisaldub objekti kirjeldus, teises kommentaar või seisukohavõtt ja kolmandas tekstiosas esitatakse järeldus või hoiak (vt nt Bolivar 1994: 276–294). Uudistekstide sissejuhatuses seevastu antakse edasi sündmuse tulemus, seejärel üksikasjad ja lõpetuses esitatakse taustinfo (vt nt Dijk 1988). Teadusartiklid esindavad üsna range struktuuriga tekstiliiki. On tavaline, et teadustekst algab sissejuhatuse, teoreetilise tausta esitamisega, uurimismeetodi tutvustamisega ja materjali esitamisega. Materjali analüüsile järgneb tulemuste kirjeldamine ja kasutatud allikate loetelu (vt nt Kasik jt 2007: 57–61). Subjektiivsema olemusega tekstid, nagu näiteks esseed on aga hoopis vabama struktuuriga, kuid tavalised tekstiosad – sissejuhatus, teemaarendus ja lõpp on ka siin obligatoorsed. Ka kirjand on oma olemuselt subjektiivne tekstiliik ja selle ülesehituse puhul räägitakse enamasti kolmest struktuuriosast – sissejuhatusest, teemaarendusest ja kokkuvõttest (Ehala 2000: 37–48).

Selles peatükis vaadeldakse kirjandite sissejuhatusi ja kokkuvõtteid kui tekstistruktuuri osi. Sissejuhatuse asemel kasutatakse terminit algus ja kokkuvõtte asemel lõpetus, sest teksti teemat sissejuhatavateks ei saa kõiki erinevaid alguste tüüpe pidada. Ka kirjandite lõpetused pole oma olemuselt alati kokkuvõtted, seega oleks eksitav rääkida kirjandite sissejuhatustest ja kokkuvõtetest.

Teksti alustamisest sõltub see, kuidas lugeja teksti tajuma ja vastu võtma hakkab. Teksti algus on suhtluskanali loomine lugeja ja kirjutaja vahele. Algus

on kui kirjutaja visiitkaart – selle alusel tekib lugejal oma arusaam kirjutajast ja käsiteldavast aimest. Algas on oluline, sest see äratav lugeja tähelepanu ja juhib tekstis sisalduva juurde. See on ka üks põhjusi, miks näiteks meediaõpikutes pööratakse tekstide pealkirjadele, juhtlõikudele ja sissejuhatustele sedavõrd olulist tähelepanu (vt nt T. Hennoste 2001: 63–82). Algas on oluline ka lugemisprotsessi ja teksti interpreteerimise seisukohalt – teksti algus ja selles antav info juhendavad lugejat tervikteksti tajumise ja mõistmise juurde.

Teksti mõistmine on alati seotud teksti taustaga, see tähendab selle mõistmisega, milline on olnud kirjutamise kontekst ja millises kontekstis alustab tekst oma iseseisvat, kirjutajast sõltumatut elu. Kui lugeja alustab teksti lugemist, teab ta enamasti, millisesse konteksti see tekst asetub, teab kultuurinorme ja selle kultuuriga liituvaid tekstiloometavasid.

Kui vaadelda riigieksamikirjandeid, siis sedagi tekstiliiki saadavad mitmed kultuurilis-hariduslikud taustad ja arusaamad. Ühtpidi on riigikirjand kindlaks kujunenud normidega arutlev õpilastekst, kuid samas selline tekst, mille alusel on siiani kontrollitud emakeele õppekava täitmist ja õpilase kirjaliku eneseväljenduse taset ning küpsust (RT I 2002; M. Hennoste 1998: 26). Teisalt seostub kirjandi kui pikka aega Eestis püsinud teksti- ja eksamitüübi ning kirjaliku teksti loomise harjutustüübiga rida kultuurilisi norme ja väljakujunenud arusaamu, milline kirjand olema peaks ja millist rolli eksamitööna tal täita tuleks. Selliste väljakujunenud tavade hulka kuuluvad ka käsitlused kirjandi algustest ja lõpetustest. Mõned nn normid on jõudnud ka tekstiõpikutesse.

Näiteks M. Ehala pakub oma tekstiõpikus "Kirjutamise kunst" (2000) välja järgmise kirjandi sissejuhatuse iseloomustuse: „Hea sissejuhatuse peab täitma nelja tingimust: äratama lugejas huvi; andma lugejale märku, millise nurga alt autor teemat käsitlema hakkab; avama autori põhiidee; olema lühike.” Samas ütleb Ehala, et „kuigi sissejuhatuse on vormilt lihtne ja mahult lühike, ei ole teda sugugi lihtne kirjutada” (Ehala 2000: 50). Sissejuhatusele esitatavate tunnuste loetelu ei abista kirjutajat kuigivõrd. Loetletakse küll seda, millised funktsioonid peaksid heal sissejuhatusel olema, aga mitte seda, millise sisu ja vormiga võiksid sissejuhatused olla ja milliste võtetega oleks kõige parem neid nelja tingimust täita. Ehala järgi peab kirjandi lõpetamine täitma kolme eesmärgi: kordama kirjandi põhiseisukohti, pakkuma uut mõtlemisainet ja lõpetama töö sujuvalt ja selgelt (Ehala 2000: 63). Selgeid suuniseid aga, milliste retooriliste vahenditega neid eesmärgi oleks võimalik saavutada, õpik ei anna.

Selles osas on märksa enam abi Maaja Hage „Tekstiõpetusest” (2000). M. Hage nimetab lisaks sissejuhatuse funktsioonidele ka sissejuhatuse põhitüübid: lugu, mis esitab teemaga seonduva juhtumi; probleemi ülesseadmine; mõistete seletamine, milles defineeritakse pealkirja märksõnu või mõisteid; sisujuht – antakse ülevaade teemast, selle osadest ja teksti eesmärgist; tsitaat kui kellegi sõnasõnaline seisukoht; päevateemaline või ilukirjanduslik põige. Sissejuhatuse põhitüüpide tutvustamisest on palju enam abi, sest kui kirjandi kirjutajad teavad, millised võimalused on olemas, siis on tõenäolisem, et osatakse ka neid rakendada. M. Hage esitab ka lõpetamise põhitüübid. Ta pakub välja kokkuvõttega lõpetamise, milles tuuakse välja oluline; hinnanguga lõpetamine,

milles autor esitab oma põhiseisukohad; loogiline lõpp – mõttearendus viiakse kirjandi sisust tuleneva loogilise lõpuni; lugu – sissejuhatuses pooleli jäänud lugu viiakse lõpuni või vaadeldakse seda uult seisukohalt; teesid – olulised seisukohad esitatakse punktidenä; puändiga lõpetamine; prognoosiga lõpetamine – osutatakse probleemide kestusele tulevikus ja võimalikele lahendustele; laenatud lõpp – kasutatakse oma mõtte väljendamiseks tsitaate. (Hage 2000: 139–140)

Samalaadset teksti algusele ja lõpetusele lähenemist tutvustavad ka A.-M. Mikkola, A. Julin jt Soomes kasutusel olevas gümnaasiumiõpikus „Äidinkieli ja kirjallisuus” (1998). Nad rõhutavad, et algus juhatab lugeja teksti kui terviku juurde. Algus võiks üllatada ja motiveerida lugema, rääkida teemast ja sellest, kuidas seda lahendada kavatsetakse, kuidas teema seostub teiste tekstidega, esitada kirjutamise põhjused jne. Võimalusi on palju: võib kohe minna peateema juurde, võib defineerida põhimõisted, võib alustada taustainfoga, hea on ka algusesse sobiv tsitaat, retooriline küsimus, mingi väide, aga ka vastandamine. Lõpetamise tüüpidena pakutakse õpikus arutluskäigust tulenevat kokkuvõtet, järeldust, võrdlust mingi teise ainevaldkonnaga või tulevikuviidet (Mikkola jt 1998: 162–165).

Peale kooliõpikute ei ole Eestis ilmunud põhjalikumaid tekstimoodustuse käsiraamatuid või muid käsitusi. Igale keelehuvilisele teavet pakkuv Soome tekstikäsiraamat ”Tekstintekijän käsikirja” (Iisa jt 1997) annab tööeluks vajalikke tekstitegemise üldisi juhtnõude, pidades silmas nii igapäevakirjutaja, ametniku kui ka õppija vajadusi. Käsiraamat annab juhiseid ka tekstide alguste kohta. Selles rõhutatakse, et teksti algus valitakse vastavalt teksti eesmärgile ja tekstiliigile, sest erinevad tekstiliigid nõuavad erinevaid sissejuhatusi. Näiteks pole võimalik ühtmoodi alustada uudist, ärielus tavalist müügipakkumist või koosoleku protokollit. Sissejuhatus on see, mis määrab, millest tekst rääkima hakkab, seal määratletakse probleem, sõnastatakse põhiidee, vihjatakse teistele tekstidele (konteksti asetamine, kultuurikogemusega arvestamine), antakse taustinfot jne. Käsiraamat pakub ülevaate sellest, kuidas näiteks alustada erinevaid tarbetekste (infolehed, protokollid, juhendid) või millised sissejuhatused on sobivad uudistekstile või kliendile suunatud tootetutvustusele. Heade alustamisviisidena nimetatakse faktiga alustamist, retoorilist küsimust, aga ka iseenda ja oma kirjutusprotsessi tutvustamist. Sobivad ka tsitaat, kirjeldus, mingi väide vms. Algus ei pea olema liiga pikk, see ei tohiks sisaldada liiga palju detaile, sest see on ikkagi tekstiga tutvumisjätk. Paremaks peetakse pigem lühikest kui pikka algust, sest pikk ei anna tekstile kindlat suunda. Tekstide lõpetamise osas pakutakse välja võimalust vastata alguslõigust püstitatud küsimusele, aga lõpetus võib olla ka teksti kokkuvõte või näiteks viide tulevikku. Rõhutatakse seda, et teksti lõpulõik olgu pigem lühike kui pikk ja laialivalguv (Iisa jt 1997: 218–243).

Egon Werlich oma tekstikontseptsioonis, mis on esitatud tema uurimuses „A Text Grammar of English” (1983), käsitleb alguse seoseid erinevate tekstitüüpidega. Ta nimetab, et vastavalt tekstitüübile kasutatakse sissejuhatustes erinevaid retoorilisi võtteid. Arutledes teksti terviklikkuse üle, väidab Werlich,

et sissejuhatatus ei pea olema tervik erinevalt kogu tekstist, vaid see peaks lugeja juhtima teema juurde ja andma võimaluse edaspidi koherentse teksti loomiseks. Werlich jagab sissejuhatused ruumi või olukorda tutvustavateks (*direction-determining introduction*), situatsiooni tutvustavateks (*situational introduction*), teemat määratlevateks (*topic giving introduction*) ja vastandamist esitavateks (*antithetical introduction*) sissejuhatusteks.

Ruumi või olukorra esitlused sobivad alustama deskriptiivseid või narratiivseid tekste. Viimastes on üsna tavalised isiku või tegevusruumi kirjeldused, enne kui hakatakse sündmustikuga edasi liikuma. Situatsioonikirjeldusega alustamine sobib samuti narratiivse tekstiga, kuid siis lisatakse eelnimetatule veel üks oluline aspekt – aeg. Kõige lihtsamat tüüpi situatsioonikirjeldus on taandatav küsimustele kes, kus, miks, millal. Teemat määratlevad algused sobivad analüüsivate tekstidega. (Näiteks: *Nii nagu arvuti koosneb ka inimaju tuhandetest närvirakkudest.*) Lugeja tajub kohe, et tegemist on analüüsiva tekstiga ja hakkab ka seda siis vastavalt interpreteerima. Seda tüüpi algus sobib ka instruktiivsetele tekstidele. Tavaliselt vihjab sellistele tekstitüüpidele ka teksti teemat määratlev pealkiri. Vastandamine – teesi ja antiteesi pakkumine sobib argumenteerivate tekstide sissejuhatuseks, kus oluline on oma hinnangu või arvamuse esitamine või oma seisukohtade kaitsmine. Kuid sellist võtet võib kasutada ka teadustekstide sissejuhatustes. (Werlich 1983: 150–157)

Ka teksti lõpetamist käsitleb Egon Werlich seoses tekstitüübiga. Ta eristab järgmisi teksti lõpetamise võimalusi:

- 1) tagasipöördumine alguse juurde (*the return-to-the-beginning conclusion*). Sel puhul lõpetatakse tekst sissejuhatava väite kordamisega. Selline lõpp on tavaline argumenteerivates ja arutlevates tekstides;
- 2) ootamatu lõpplahendus (*the conclusion with a point*) – sel puhul hüpatakse üle tekstilõikude vahelistest loogilisest seostest ja lõpetatakse tekst ootamatu puändiga. Seda tüüpi lõpetus on omane jutustavatele tekstidele, näiteks lühijuttudele, novellidele, anekdootidele;
- 3) teemat kokkuvõtavad lõpetused (*the subsumptive conclusion*) on omased kirjeldavatele ja arutlevatele tekstidele. Neis lähtutakse otseselt tekstis käsitletud teemast ja teksti lõpus tehakse kokkuvõte, kasutades näiteks seosesõnu *seega, lõpuks, kokkuvõtteks*;
- 4) juhendav lõpetus (*instructive conclusion*) on sobiv juhendava tekstitüübi puhul. Selliste lõpetustega öeldakse, mida keegi peab tegema või kuidas midagi tuleks teha;
- 5) lõpetamine tsitaadiga (*the citatory conclusion*) eeldab otsekõne sissetoomist teksti. Selline lõpetamise viis on tunnuslik arutlevatele tekstidele, eriti aga meedias kasutatavatele reportaažidele ja kommentaaridele (Werlich 1983: 247–250).

Millist tekstitüüpi esindab kirjand, selle määratlemisega tekib aga probleeme. Teada on, et riigikirjand peaks olema arutlev tekst. Järelikult võiks ta sisaldada endas argumenteerivate ja analüüsivate tekstide tunnuseid, sest kirjandis tuleb mingit probleemi lahata, oma seisukohti ja arvamusi esitada ja põhjendada. Kuigi jutustused ja kirjeldused pole kirjandinormides soovitatavad, võiks neid



teksti sissejuhatuses aktsepteerida kui üht võimalikku retoorilist võtet, mis võiks lugejas teksti vastu huvi äratada või mingit üllatust pakkuda.

#### 4.1.1. Kirjandite alustamine

Kirjandeid alustatakse üsna erineval viisil. Kõigepealt tekstide alguste pikkusest. Siinses uurimuses on lähtutud õpilase enda teksti struktureerimisest ja võetud aluseks kirjutaja enda määratletud algus – teksti esimene lõik. Analüüsitud töödes olid alguslõigu pikkused väga erinevad: kõige lühem 19 sõna ja 113 tähemärki, kõige pikem 191 sõna ja 1082 tähemärki. See tähendab pea kümnekordset pikkuse vahet. Selge on see, et mida pikem on tekstilõik, seda enam suudab kirjutaja sinna informatsiooni mahutada ja algusi liigitades on selliseid pikki ja paljudest erinevatest asjadest rääkivaid alustamisi tihti raske mingi kindla retoorilise võttega seostada. Seda enam, et paljud kirjutajad ei taju vahet alguse ja teksti tegeliku arendamise vahel. Pikk ja paljudest asjadest rääkiv algus on ebaotstarbekas ka teksti jätkamise seisukohalt, sest tuleb otsustada, millisest lähtekohast tekstiga edasi minna, ja osa teksti alguses nimetamist leidnud asjaolusid jääb paratamatult lähemalt käsitlemata.

Uurimuse teoreetilisest kontseptsioonist lähtuvalt vaadeldakse siinses töös tekstide algusi kolmes rühmas vastavalt teksti kolmele põhifunktsioonile, mida Halliday on oma funktsionaalse grammatika sissejuhatuses teksti metafunktsioonidena esile toonud (Halliday 1994). Tähistusfunktsioon esitab teksti suhet tekstivälise maailmaga; intertekstuaalne funktsioon näitab suhet teiste tekstidega ja diskursustega ja interpersonaalne funktsioon konstrueerib kirjutaja ja lugeja vahelist suhet. Temaatiline algus tähendab siirdumist otse asja juurde ja viitab pealkirjas nimetatule, intertekstuaalne algus seostab teksti mõne teise diskursuse või tekstiga, interpersonaalne algus tõstab esile teksti suhtlusfunktsiooni, kirjutaja ja lugeja suhte: see pöördub otse lugeja poole või räägib kirjutaja enda isikust.

Esimese rühmana vaadeldakse intertekstuaalseid algusi, mida võiks N. Fairclough'le (1995: 54–69) toetudes nimetada ka diskursuse esitamiseks (*discourse representation*). Ühelt poolt kuuluvad siia algused, kus viidatakse mõnele teisele tekstile. Diskursuse esitamisenä vaadeldakse ka selliseid algusi, kus tuuakse sisse ükskõik missugune käsitletavast teemast/pealkirjast laiem taust, millega võrreldes hakatakse või vähemalt oleks võimalik hakata teemat käsitlema. Seega kuuluvad selle algustüübi alla seosed teiste tekstidega, nende kasutamine, suhete loomine varasema teksti-, aga ka kogu kultuurikogemusega.

Kõigepealt võib luua seoseid teiste tekstidega tsiteerimise (otsene laenamine) ja refereerimise (kaudne laenamine) abil. Tsiteerimine on mõttekas kirjandi alguses vaid siis, kui tsiteeritavas tekstis on midagi sedavõrd erilist, mis otseselt viitab järgnevale teemaarendusele või mis tekitaks lugejas huvi teksti vastu (Lepajõe 2003: 102–115). Analüüsitud töödes oli otsest laenamist – tsiteerimist töö alustamisel kasutatud vaid üks kord. Töös pealkirjaga „Eneseusk ja eneseteostus” on kirjutaja kasutanud motona tsitaati Goethe „Faustist”.

- (33) *Vaid see on väärt nii vabadust kui elu, kes pidevalt neid kätte võitma peab* (J. W. Goethe). (161 033 Eneseusk ja eneseteostus)

Järgneb kirjandi sissejuhatav lõik.

*Elu on pidevas liikumises olev aegruum. Mööduvad päevad, kuud, aastad ja aastasadad – inimene oma põhiolemuselt jääb, kuid liigub ja muutub koos sellega. Midagi hukkub, kaob, midagi tuleb juurde, toimub pidev areng, mitmekesistumine, muutumine. Vastavalt ajale loovad inimesed ümbritsevale ühiskonnale väärtushinnanguid, rajavad tõekspidamised ja kehtestavad reeglid. Ometi on olemas kindlad, sajandite jooksul püsima jäänud põhiväärtused, mida vaatamata kõigele siiski eatuks loetakse. Täisväärtusliku elu edenemise aluseks on läbi aegade peetud töö väärtustamist, eneseusku, eesmärgi püstitamist ja selleni jõudmist, kindlat tahet, ausust, võitlusvaimu ning austust kõige väärika vastu.* (161 033 Eneseusk ja eneseteostus)

Tsitaat on sobiv, seos tsitaadi ja sissejuhatava lõigu vahel on olemas: ka ülejäänud sissejuhatuse osa jätkab intertekstuaalses võtmes. Kirjutaja defineerib tsitaadist lähtudes intertekstuaalselt, kuigi allikat nimetamata, mis on elu: *pidevas liikumises olev aegruum*. Intertekstuaalsusele viitavad mitmed väljendid (*on olemas ... põhiväärtused, loetakse, on peetud*), aga püstitakse siiski teema juures *elu edenemise aluseks on läbi aegade peetud töö väärtustamist, eneseusku, eesmärgi püstitamist*. Pealegi tsitaadis esinev sõna *väärt* esineb kirjandi alguslõigus modifitseeritud kordusena – *väärtustamist*.

Kahe järgneva töö autorid oskavad kirjandi etteantud pealkirja „Suur aeg nõuab suuri inimesi” seostada J. Hašeki romaani „Vahva sõdur Švejki juhtumised maailmasõja päevil” algusega. See on hea lähenemisviis siis, kui pealkiri ise ongi tsitaat. Selle äratundmine aga pole õpilaste hulgas iseenesest mõistetav. Ja ega kirjutajalt seda nõutagi.

- (34) *Kuulus Tšehhi kirjanik Jaroslav Hašek on kord öelnud: suur aeg nõuab suuri inimesi. Tõsi ta on, sest igal inimajaloo etapil on esile kerkinud isikuid, kes jätavad endast sügava jälje ajalukku. Pole Eestigi selles osas erand. Uue Eesti riigi kujunemisperioodil on selleks isikuks meie kõigi poolt armastatud president Lennart Meri. Milles seisneb Lennart Mere fenomen? (600 020 „Suur aeg nõuab suuri inimesi.” (J. Hašek))*
- (35) *Nende sõnadega algab J. Hašeki huumoriklassikasse kuuluv teos „Vahva sõdur Švejki juhtumised maailmasõja päevil”. Teose tegevus toimub Esimese maailmasõja ajal, autori arvates oli siis suur aeg. Milline on aeg ja millised on inimesed tänapäeval? (232 020 „Suur aeg nõuab suuri inimesi.” (J. Hašek))*

Näites (34) käsitatakse teksti pealkirjast lahus oleva iseseisva terviktekstina ja korratakse tsitaati sissejuhatuse esimeses lauses, teine kirjutaja (näide 35) käsitab pealkirja juba teksti osana, alustades oma teksti asesõnalise viitega pealkirjale (*nende sõnadega*). Esimene kirjutaja jätkab üldistusega (*igal inimajaloo etapil*) ja liigub sealt järgneva teemaarenduse teemaks oleva üksikisiku (*Lennart Meri*) juurde, teine kirjutaja loob otseseose I maailmasõja ja tänapäeva vahele. Mõlemas töös ei piirduta vaid tsitaadi esitamise kui pealkirja ja sisse-

juhatava lõigu vahelise seose loomisega, vaid pöörduakse küsimusega lõigu lõpus otse lugeja poole. Küsimuse esitamine alguslõigu lõpus tähendab seda, et järgnev tekst peaks sellele küsimusele vastama. Küsimuse esitamine on tavaline retooriline võtte alustada teksti ka siis, kui tahetakse asetada seda mingisse laiemasse konteksti. Näites 35 esitatud sissejuhatuse kirjutaja ilmselt nii on teinudki (*Milline on aeg ja millised on inimesed tänapäeval?*). Mõlemas sissejuhatavas lõigus on ühendatud intertekstuaalne ja interpersonaalne algus. Sagedamini kui tsitaadiga alustatakse kirjandit mõne teise teksti refereerimisega. Näiteks:

- (36) *Õeldakse, et maa on meie ema ja ilm – meie isa. See ütlus peab kindlasti paika, sest maa on kui ema, kes rinnaga oma last toidab.* (059 037 Veart maa)
- (37) *Olen kuulnud, et paljudel meil on oma täht, mida otsime ja mille poole pürgime. Mina oma tähte veel leidnud ei ole, kuid rahatähe, taevatähe ja kirjatähe avastas inenda jaoks juba varajases lapsepõlves.* (450 025 Rahatäht, taevatäht, kirjatäht)
- (38) *Paljud selgelnägijad on öelnud, et kõige suuremat jõudu inimeses omab tema usk enesesse. Kahtlemata ongi viimane see, mis inimesi elus edasi viib, probleeme lahendada aitab ja isegi ravib.* (450 027 Eneseusk ja eneseteostus)

Riigikirjandite sissejuhatusi iseloomustavad just sellised ebamääraseks refereeringud, nagu näidetes 36–38. Kirjutaja püüab oma väitele kinnitust otsides kellelegi toetuda, kuid tal pole täpset allikat käepärast. Tunnuslik on neile refereeringutele see, et kõige olulisem info, millest kirjutaja oma kirjandis lähtuda tahab, esitatakse kõrvallauses. Pealause verbid on umbisikulises tegumoes või enesekohased (*õeldakse, olen kuulnud*), või siis on allikas määratlemata (*paljud selgelnägijad*). Järelikult sisaldub sissejuhatava tekstilõigu tuum kõrvallauses ja seda tuleks edasi arendada järgnevates tekstilõikudes. Tüüpiline ongi, et sissejuhatuse teises lauses väljendab kirjutaja oma nõustumist refereeritud mõttega (näited 36 ja 38) ja hakkab seda järgnevas tekstis põhjendama.

Intertekstuaalseid seoseid luuakse ka nimetamise abil, st intertekstuaalse allikana ei esitata teist teksti, vaid üksnes viidatakse selle olemasolule. Tegemist on teatud mõttes eelmistele näidetele vastupidise strateegiaga. Näidetes 36–38 keskenduti intertekstuaalse viite sisule, jättes allika ebamääraseks, järgnevates näidetes tõstetakse esile intertekstuaalseid allikaid, neis öeldut aga konkretiseerimata. Näidetes (39, 40) on need allikad ainult nimetatud: piibel, Goethe, Bulgakov ja Tammsaare. Mõlemad kirjandid on kirjutatud teemal „Kuradi mitu nägu (Goethe, Bulgakovi ja Tammsaare teoste põhjal)”, seega on viited pealkirjas nimetatud klassikutele teatud mõttes juba etteantud pealkirjast inspireeritud.

- (39) *Kui mõelda kuradile, siis võib ka kohe mõelda piiblile, sest seal ongi see müstiline olevus oma nime saanud. Kui vanasti nähti kuradis kogu kurjuse ja paha kehastust, siis tänapäeval ei ole ta enam ainult pörguvürst ja jumala paha vastane, vaid ta on saanud inimeste silmis hoopis teistsuguse*

tähtsuse. Igal inimesel on välja kujunenud oma isiklik nägemus kuradist, mis on peaaegu alati erinev kaasmaalaste omast. Õpilastele võib olla kuradiks õpetaja, kes on liialt kuri ja range. Kõige paremaks näiteks aga praegusest ühiskonnast sobiks siia Milošević, kes Nato arvates on kõikide kuradite kurat. (059 036 Kuradi mitu nägu (Goethe, Bulgakovi ja Tammsaare teoste põhjal))

- (40) Kurat on oma tegemistega olnud inimesele sama lähedane kui jumal. Üheta ei oleks teist. Kuradist on saanud kurjuse ja õeluse sümbol, vandesõna, mille ütlemise eest vanemad oma last noomivad. Kirjandusklassikud Goethe, Bulgakov ja Tammsaare ei ole kuradit sugugi ainult meile Piiblist tuttava ühepalgelise tegelasena kujutanud. (161 035 Kuradi mitu nägu (Goethe, Bulgakovi ja Tammsaare teoste põhjal))

Kummaski mitmelauseelises sissejuhatuses leidub ka muid intertekstuaalseid viiteid, kuid nende allikas on jäänud nimetamata (*on olnud, on nime saanud, on saanud sümbol*) või niisama ebamäärane: *vanasti, tänapäeval, inimeste silmis, igal inimesel, kaasmaalased, õpilased, praegune ühiskond, vanemad*. Näites (39) analüüsib kirjutaja kuradi üldaktsepteeritavaid rolle ühiskonnas, aga konkretiseerib oma mõttekäiku, esitades kuradina õpetajat või Miloševići. See on näide, mille puhul kirjutaja ei taha mingil põhjusel rääkida iseenda nimel, vaid seostab väite intertekstuaalse allikaga (esimese puhul suhteliselt ebamäärane *õpilased võivad*, teise puhul konkreetsem *Nato*). Kirjutaja kasutab intertekstuaalsete allikate vastandamist: *enne – tänapäeval*, toob hulga näiteid eri valdkondadest (*õpetajad, Milošević, Nato*), aga just seetõttu on alguslõik liiga palju infot sisaldav ja ei juhi lugejat kuigi täpselt kuradi käsitluste juurde Goethe, Tammsaare või Bulgakovi teostes. Teises näites (40) seotakse kuradi üldlevinud imago vastandava eitusseose kaudu kohe pealkirjas nimetatud kirjandusklassikutega, luues nii kompaktse seose järgneva teemaarendusega.

Mõlemas näites kasutab autor mõiste *kurat* defineerimist, aga jätab definitsiooni ebamääraseks – kuradist on saanud *kurjuse ja õeluse sümbol, sama lähedane kui jumal* (40); *tänapäeval ta ei ole põrguvürst ega jumala vastane* (39). Viimase näite definitsioon on väljendatud eituse kaudu.

Defineerimist seoses intertekstuaalsusega kasutab ka kirjandi „Mida on klassikalisel kirjandusel öelda tänapäeva lugejale?” autor. Tema viidatavad allikad on *keegi, igauks, iga kirjanik, lugeja*.

- (41) *Maailma kirjanduse klassikute hulka kuuluvad eelkõige nimed, keda teatakse üle maa ning keda on tõlgitud paljudesse erinevatesse keeltesse. Kuid keegi ei keela igatihel omaette koostada kirjanduses pingerida või üles nimetada klassikuid. Minu jaoks kuuluvad tabelisse nii nimed maailma areenilt kui ka kirjanikud kodusest Eestist. Selge on see, et iga kirjanik soovib oma teosega edasi anda mingit sõnumit, ent alati on lugeja arusaam sama erinev kui on iga inimene teisest.* (450 028 Mida on klassikalisel kirjandusel öelda tänapäeva lugejale?)

Lisaks intertekstuaalsetele viidetele toob kirjutaja sisse ka oma isiku (*minu jaoks*) ja loob selle kaudu interpersonaalse suhte.

Terve hulk kirjandeid algab põhjendamatult kaugete laiade taustakirjeldustega, mis alles pikkamööda teema juurde jõuavad. Kuigi sellistes sissejuhatustes pole harilikult viiteid konkreetsetele tekstidele või allikatele, võib neid siiski pidada teatud mõttes intertekstuaalseteks algusteks, sest nad seostavad kirjandi teema teiste diskursustega, või oma kogemustega maailmast või sellega, mida on varem õpitud.

- (42) *Me sünnime siia ilma täiesti abitutena. Vaatame ümberringi ja tunneme hirmu selle avara ning julma koha ees. Kui raske on alguses uskuda, et õpid selgeks vajalikud reeglid ja nipid ning suudad nende abil elus hakkama saada. Aja jooksul koguneb kasulikku infot hulgaliselt. Need teadmised moodustavadki omaette tarkuste raamatu – põhimõtete ja kogemuste teatmiku, millest saab vajaduse korral abi otsida. See teos sisaldab lõpmata palju informatsiooni ja täieneb pidevalt, sest kunagi ei ole võimalik teada kõike, mis maailmas toimub. (091 014 Mis on minu tarkuse raamat?)*
- (43) *Inimene sünnib siia ilma abitu ja väetina, ilma mingite tõekspidamiste ja maailmavaadeteta. Kuid see väike olevus areneb pidevalt ning temaga koos arenevad ka tema nägemused asjadest ja teistest isikudest me ümber. (600 028 Eneseusk ja eneseteostus)*

Näites 42 alustab kirjutaja teemat „Mis on minu tarkuse raamat?” laia taustaga, aga üsna samalad sissejuhatus kirjutatakse ka teema „Eneseusk ja eneseteostus” puhul (näide 43). See viitab kaudselt, et õpilane ei mõtle kirjandit alustades konkreetsele teemale, vaid kasutab teksti juurde jõudmiseks mingeid standardseid üldsõnalisi mõttekäike, mida saab kohandada peaaegu ükskõik mis teema tarbeks.

Sellised laiad, tervet maailma hõlmata püüdvad algused (näited 42, 43) on tüüpilised just kehvematele kirjutajatele. Alguslõiku üritatakse panna kogu inimkonna või vähemalt iseenda maailmakogemus, see aga on väga raskelt seostatav konkreetse teemaga ega juhi lugejat edasise juurde. Selliste alguste najal ei saa lugejal tekkida koherentset seost järgneva tekstiga, sest algused on laialivalguvad ega aita teksti interpreteerida.

Teise algustüübina käsitletakse interpersonaalseid algusi, kus alguslõik viitab kommunikatsiooni osalistele – kirjutajale või lugejale. Otseselt lugejale suunatuks, teda aktiveerivaks algustüübiks võib lugeda küsimuse esitamist, mille autor ise kas siis kohe või hiljem kirjandi sees ka vastab või unustab vastamata, aga mis sellegipoolest juba oma vormiga kutsub dialoogile, tõmbab lugeja kaasa interaktiivsesse situatsiooni (näited 34, 35, 44). Suhete loomiseks lugejaga on muidki võimalusi: autori enesetuvustus (näide 44), endale lugejaga sama identiteedi loomine (*meie* kasutamine), pöördumised lugeja poole. Enesetuvustusega algab kirjand teemal „Mis on minu tarkuse raamat?”

- (44) *Eile veetsin päeva üksi, jalutades linnapeal ning mõtisklesin elu üle. Raudteejaam on minu jaoks alati olnud millegi sümbol, kas siis lõppjaam või siis lahkumine. Mulle meeldib see ilu, mille rööpad joonistavad maapinnale ning õlistel rongidel oleks justkui rääkida midagi nendest vahemaadest, mida nad läbinud on. Mulle meeldib inimestele silma vaadata. Päikesepaiste ja inimeste rahulolevad näod, eriti kui keegi ilus inimene sulle naeratab, on*

*mind alati rõõmsaks teinud. See on kohale jõudmise tunne. Kui aga inimesed on isekad, kui nad püüavad jätta muljet, mis ei vasta tegelikkusele, kui ümbritseb mind sompus ilm, valdab mind nukrus, siis on see justkui lahkumine. Kui kõik inimesed oleksid minu vastu head, siis teaksin, milleks olemas olla. Paraku aga see nii ei ole. Ma pean elama ka siis, kui mind valdab nukrus. See ongi tarkus, mis inimesel vajalik on – milleks ja kuidas elada oma elu. Millises tarkuseraamatus see kirjas on? (091 018 Mis on minu tarkuse raamat?)*

Analüüsitud töödest oli see ainuke, kus teksti alustatakse viitega iseendale, pika kirjeldusega sellest, mida kirjutaja tegi ja mis talle meeldis. Kirjandi kirjutaja räägib enda nimel, tutvustades lisaks tegevustele (*veetsin päeva, mõtisklesin*) ka oma tundemaailma (*päikesepaiste ja inimeste rahulolevad näod ... on mind alati rõõmsaks teinud, mind valdab nukrus*). Tavakäsitusega kirjandi alguslõigust see kokku ei sobi, kuigi tekst tõepoolest eristub ülejäänutest ja lugeja tähelepanu äratamise vajadus on siin täidetud. Seejuures aga on sissejuhatav lõik liiga pikk ja lõiku lõpetava küsimusega vaid kaudselt seotud. Lõigu lõpus esitatud küsimus seostab sissejuhatuse siiski otse kirjandi pealkirjaga ja pealkirjas esitatud küsimusele peaks andma vastuse järgnev tekst.

Teksti ülesehitamine küsimus-vastus printsiibil on populaarne teksti ülesehitamise võte, mida tutvustavad ka mitmed tekstiõpikud (Hage 2000: 137; Iisa jt 1997: 233; Mikkola jt 1998: 162–163). See võte sobib sel puhul, kui teksti püütakse kirjutada lugeja ootustele vastavaks. Lähemalt on küsimus-vastus ülesehitust käsitlenud Anne Mäntynen oma väitekirjas (2003: 80–86, 94–95). Ka kirjandi kirjutajatele on see võte tuttav. Küsimus võib viia otse teema juurde (*Milles seisneb Lennart Mere fenomen?* näide 34) ja sel juhul hakatakse järgnevas tekstis sellele vastust otsima. Küsimus võib aga ka olla sedavõrd üldine, et kirjutaja eesmärgiks saab siin olla vaid lugeja arvamuse kujundamine (*kes ei kardaks ootamatut välksurma?* näide 45). Püütakse luua lugejaga sama hoiakut – kõik inimesed kardavad.

- (45) */.. /Osa inimesi näevad sõlmena ökoloogilise katastroofi ohtu, mis ähvardab aeglase kollektiivse surmaga. Et inimkonna saatust sõltub tema enda meisterdatud asjadest (tuumapomm), loob see ebakindlust. Kes ei kardaks ootamatut välksurma? (161 038 Ajalool on sõlm sees)*

Kuidas selline küsimus aga kirjandi teemaarenduse juurde juhib (Ajalool on sõlm sees), jääb sissejuhatava lõigu lõpus ebamääraseks. Siingi on interpersonaalne algus põimitud intertekstuaalse viitega (*osa inimesi näevad*).

Interpersonaalseid suhteid aitab luua deiktikute *meie* või *mina* kasutamine. Nende abil luuakse seos lugeja ja kirjutaja vahel. Näiteks *meie*-deiksise abil kujutab kirjutaja end ühena grupist, osutab rühmaga samastumisele. Nii loodab kirjutaja, et lugeja võtab omaks esitatud perspektiivi või kuulub eeldatavasti kirjutajaga samasse rühma. Selline retooriline võte on tüüpiline, kui kirjutaja tahab väite taha tuua mingi kollektiivi. Aga *meie*-referent võib tähendada ka kõiki inimesi ja seega vihjata väite üldaktsepteeritavusele (Pajusalu 1999: 56–59, Lepajõe 2004b: 85–89). Niisugust retoorilist võtet kasutavad abituriendid

riigikirjandites üsna sageli, luues nii interpersonaalseid suhteid enda ja lugeja vahel.

- (46) *Kurat, kes ta on? Meie väljamõeldis, inimese piiramatu fantaasia vili. Kuid äkki on ta tõesti olemas? Võime väita, et saatanat ei ole olemas, kindlalt seda ütelda ei saa. On, kuidas on, ent sellega peame leppima, et mingil moel ta eksisteerib, kas või meie alateadvuses. Pöördume tema poole aukartusega /.. / Keegi meist pole kuradit näinud ja kes väidab, et on, seda peame hulluks. (280 017 Kuradi mitu nägu (Goethe, Bulgakovi ja Tammsaare teoste põhjal))*
- (47) */.. / ning see, kuidas me kujundame oma elus järgmise päeva, on väga oluline ka meie tuleviku jaoks. (280 014 Paremasse homsesse viivad meid ...)*
- (48) *Mitmed asjad meie elus on kaotanud oma kunagise väärtuse ja tähenduse. Muutunud on keskkond ja inimene. Kuid nii rahatäht, taevatäht ning kirjatäht on andnud ja annavad meile palju, omades seega väga suurt tähendust elus. (450 029 Rahatäht, taevatäht, kirjatäht)*

Näidetes 46–48 kasutatakse *meie*-deiktikut kõigi inimeste tähenduses, järelikult püütakse lugejaga luua ühist maailmapilti, rõhutades üldinimlikke arusaamu, *meie* esineb nii atribuudina, *meie väljamõeldis*, *meie elu*, kui ka tekstiosalisena (*me kujundame*, *annavad meile*).

Kolmanda rühmana käsitletakse temaatilisi algusi. Temaatiline algus tähendab siirdumist otse asja juurde. Selliste alguste puhul viidatakse kohe pealkirjas nimetatule ja jäetakse kõrvale laiem taust, aega ja kohta siduvad elemendid ning tsiteerimine ja refereerimine. Selline algusetüüp on näiteks teksti temaga liituva väite või definitsiooni esitamine. Tavaliselt luuakse mingi sidusvõttega seos pealkirja ja alguse vahele. Näiteks kirjand teemal „Mida suudab avalik arvamus” (näide 49) algab järgmiselt:

- (49) *Avalik arvamus on demokraatlikus riigis kõrgeimaks ja ülimuslikumaks võimaluks. (167 060 Mida suudab avalik arvamus?)*

Kirjutaja on lähtunud otse pealkirjast ja defineerib, mis on avalik arvamus. Kirjand teemal „Meedia noore põlvkonna kujundajana” (näide 50) algab meedia määratlusega.

- (50) *Meedia on tänapäeva inimese igapäevaelu lahutamatu osa, kuna sellega puututakse pidevalt kokku. Iga inimene kas loeb ajalehti või ajakirju, kuulab raadiot, vaatab televiisorit või kasutab internetti. Meedia kaudu luuakse ideale ja arvamusi. (167 060 Meedia noore põlvkonna kujundajana)*

Sissejuhatuse 2. lauses põhjendatakse väidet intertekstuaalse viitega (*iga inimene*).

- (51) *Minu tarkuse raamat on varjul minu hinges ja mõistuse salasoppides. Ma ei ole seda küll käes hoidnud, kuid tean, et ta on kusagil minus olemas. Minu eluõpik on tarkuse terade peidukoht. Neid ivasid olen kogunud 18 aastat. Raamat pakseneb iga kord, kui olen midagi läbi elanud. Suurema osa tarkusest olen kogunud koolist, kodust, meediast, isiklikust elust. (280 019 Mis on minu tarkuse raamat?)*

Näide 51 esindab seda tüüpi algust, kus kohe esimese lausega püütakse pealkirjas esitatud küsimusele „Mis on minu tarkuse raamat?” vastust leida. Selliseid algusi on aga analüüsitud tööde hulgas vähe. Tõenäoliselt oskavad või julgevad kirjandi kirjutajad vaid üksikutel juhtudel kohe asja juurde siirduda, sest neid on pigem õpetatud kirjutama teemaga seonduvaid tausta loovaid algusi, mitte aga teemast endast lähtuvaid sissejuhatusi. Näites (51) saab sissejuhatuse *mina*-vormi tõlgendada ka interpersonaalse suhte loomisena, aga ka siin tuleneb see etteantud pealkirjast.

Omaette rühma moodustavad nn segaalgused, kus on nii intertekstuaalsete kui ka interpersonaalsete alguste tunnuseid. Erinevate tekstifunktsioonide põimimine algusteksti pole iseenesest puudus, aga sellega kipub enamasti kaasnema sissejuhatuse hargnemine mitme eri teema vahel.

- (52) *Eestlased on unustamas vaeva ja higi, mis on valatud Eesti Vabariigi eest. Tänu verevalamisele tõusime maailma areenile. Momendil elame teises Eesti Vabariigis, kuna esimesel korral ei suutnud meie idanaaber Venemaa meie iseseisvusega leppida. Noored kuulavad neid koledusi ajalootundides ja suudavad ainult ette kujutada toimunut. Meil on oma riik, keel ja kultuur, selle üle peaksime uhked olema ja seda hoidma. Mis aga tegelikult toimub? Me töötame selle heaks, et loodud väärtused hävitada. See mure puudutab meid kõiki. Lahenduseks on probleeme näha, lahendada ja teadvustada endale. (167 061 Eesti mured on ka minu mured)*

Näites 52 teemal „Eesti mured on minu mured” püüab kirjutaja algusega luua laiemat tausta (*Eestlased on unustamas vaeva ja higi, mis on valatud Eesti Vabariigi eest. Tänu verevalamisele tõusime maailma areenile.*). Lisaks sellele loob kirjutaja *meie*-deiksise abil intertekstuaalse suhte kirjutaja ja lugeja vahel, kusjuures *meie* all peab kirjutaja tõenäoliselt silmas eestlasi. (*Meil on oma riik, keel ja kultuur; me töötame selle heaks ...*). Seesama *meie* on ühes lauses väärtuste hävitaja, järgmises lauses selle pärast muretseja. Seda tüüpi alguste probleem on selles, et teksti alguses ei keskenduta ühele teemale, vaid tuuakse esile mitmeid erinevaid teemasid. See teeb aga keeruliseks teksti järgmise lõigu ülesehitamise, sest jätkamiseks on mitu temaatilist võimalust. Näites 52 kirjutab autor unustamisest, Eesti ajaloost, Venemaast, noorte vähestest teadmistest, oma riigist, keelest ja kultuurist, väärtuste hävitamisest, muredest, probleemide nägemise vajadusest, aga teemaarenduses lähtub üksnes alguslõigu viimasest lausest ja toob järgmise tekstilõigu alguses sisse uue teema – *Eesti üks probleemsemaid valdkondi on iive*. See ei ole ükski sissejuhatuses loetletud Eestit puudutavatest teemadest, vaid täiesti uus algus, mis sissejuhatusega seostub ainult formaalse siduselemendi (*probleem*) kaudu.

- (53) *Elame ühiskonnas, kus enamus asju on ümber arvestatavad eurodesse, kroonidesse või mõnda muusse valuutasse. Ometi ei pruugi tegelik väärtus võrdne olla maksumusega. Mitmetest võimalikest valikutest suudavad olulise eristada kahjuks vähesed. Tihti leiavad need inimesed, kelle jaoks on prioriteetidid paigas, ka palju kergemini õnne kui teised. Millal aga mõistetakse, mis on elus tähtis, mis mitte? (026 077 Kõigel on hind, aga vähesel väärtus)*



Näites 53 puuduvad alguslõigu lausete vahel seosed. Tekst pole sidus. Iga lause esindab uut teemat. Sissejuhatuse järgseks teemaarenduseks ei vali kirjutaja neist ühtegi, vaid alustab uut lõiku jällegi hoopis uue teemaga: *Sageli tuleb ette kohtuasju, kus ühele osapoolale määratakse summa eest tekitatud kahju.*

Segaalgusi, mis ei moodusta ühte, järgnevat teksti sissejuhatavat tervikut ega seostu järgneva teemaarendusega, on riigikirjandites häirivalt palju. Iga konkreetse algusteksti mikroanalüüs toob välja erinevad puudused tekstisiduses, infoedastuses ja/või tekstiloogikas, aga nende ühine nõrkus on selles, et neis käsitletakse mitmeid erinevaid teemasid. Kirjutaja ehk arvab sellega loovat tööle laia tausta, aga selline strateegia annab järgmises lõigus mitmeid jätkamisvõimalusi ja raskendab kindla teema juures püsimist. Enamasti ei tulda töö käigus kõigi teemade juurde tagasi, mida töö alguses nimetati. Tekstiõpetusega seoses ei tuleks koolis rääkida üksnes kirjandi alguse üldistest eesmärkidest, vaid pöörata konkreetsemat tähelepanu alguse ja järgneva teemaarenduse seostele.

#### 4.1.2. Kirjandite lõpetamine

Lõpetus on teksti traditsiooniline osa nagu sissejuhatuski. Loogiliselt peaks teksti lõpetus välja kasvama tekstist endast. Lõpetuse eesmärgiks võib olla teha kokkuvõtte kirjutatust ja juhtida tähelepanu teksti olulisemale sõnumile. Lõpetus võib anda hinnangu, aga võib näidata ka probleemide kestvust või vajadust neid tulevikus lahendada. Tavaliselt rõhutatakse, et lõpetus ei tohiks sisaldada uut infot ega muud detailset teavet (Iisa jt 1997: 243).

Kuidas aga lõpetada kirjandit? Eestis koolis kasutusel olevad tekstiõpikud annavad enamasti kirjandi lõpetamisvõimaluste kohta tunduvalt lühemaid ja üldsõnalisemaid juhendeid kui kirjandite alustamise kohta. M. Ehala nimetab, et kokkuvõtte peaks kordama kirjandi põhiseisukohti, pakkuma uut mõtlemisainet ja lõpetama kirjutatu sujuvalt ja selgelt. (Ehala 2000: 63). Lakooniline on ka M. Hennoste oma õpikus „Arukas arutleja”. Ta nimetab, et lõpetada võib kirjandi kokkuvõttega, teeside esitamisega, hinnangu või üleskutsega (M. Hennoste 1998: 12). Põhjalikum on M. Hage oma „Tekstiõpetuses” (2000), Hage nimetab kokkuvõtet, olulisema esiletoomist, hinnanguid ja järeldusi, aga annab ka konkreetsemaid juhtnööre, kuidas kirjandit lõpetada (Hage 2000: 90, 139–140).

Nii nagu kirjandite alguslõigud on erineva pikkusega, on seda ka riigikirjandite lõpulõigud, varieerudes 15 sõnast (79 tähemärki) 120 sõnani (788 tähemärki). Lõigu pikkuse erinevus pole siiski nii suur kui alguste puhul.

Riigieksamikirjandite analüüsist ilmneb, et kõige sagedasemad on teemat kokkuvõtavad lõpulõigud. Järgnevad kolm näidet (54, 55 ja 56) lõpetavad kirjandit, mille pealkirjaks on Michel de Montaigne tsitaat „Meie suurim ja hiilgavaim meistritöö on õigesti elatud elu.”

- (54) *Igaühel võiks olla motivatsioon oma elu õigesti elada, sest nii on parem inimesel endal, aga ka tervel ühiskonnal. Eelnevad näited nii kirjandusest kui*

*elust tõestavad, et igaihe elust võib kujuneda meistritöö, kui inimene elab oma elu õigesti – lähtub oma otsustes õiglusest, südametunnistusest, ligimise armastusest, sõltumatuselt, iseseisvusest, aukartusest elu ees ning pere-mehelikust suhtumisest oma kodusse ja isamaasse. Tähtis on, et vastuollu ei läheks saavutusiha ja eetilised tõekspidamised. (587 039 „Meie suurim ja hiilgavaim meistritöö on õigesti elatud elu.” (Michel de Montaigne))*

- (55) *Loomisprotsess, mille käigus igaihe elutöö vili valmib, võiks endas hõlmata elujulgust, põhjendatud riske ning eneseanalüüsi. Õigesti elatud elu ületab suuruselt ja hiilguselt kõik muu inimese poolt loodu, sest selle käigus saavutatud eesmärgid ja ideaalid on igavikulised. (587 038 „Meie suurim ja hiilgavaim meistritöö on õigesti elatud elu.” (Michel de Montaigne))*
- (56) *Michel de Montaigne ütles „Meie suurim ja hiilgavaim meistritöö on õigesti elatud elu” peegeldab meie elu sõltumist meist endist. Meist endist sõltub meie meistritöö suurus ja hiilgus. (738 010 „Meie suurim ja hiilgavaim meistritöö on õigesti elatud elu.” (Michel de Montaigne))*

Lõpulõik (näide 54) viitab otse teemaarendusele (*Eelnevad näited nii kirjandusest kui elust tõestavad, et ...*). Kirjanditeksti argumentatsioon ja toodud näited käsitlevad inimese õiglustunnet, südametunnistust, ligimesearmastust jne. Seega kasvab kokkuvõtte loogiliselt välja teksti sisuosas esitatud väidetest. Kuigi näidetes 55 ja 56 sellist otsest viidet eelnevale teemakäsitlusele ei ole, võetakse neiski lõpulõikudes kokku need omadused, mida eelnevas teemaarenduses on pikemalt käsitletud ja mille kohta näiteid toodud. Sama kehtib ka järgmise näite (56) puhul, kus on tegemist pealkirja kordamisega, lisaks küll väidetakse, et meie elu sõltub meist endist.

Näide 57 esitab üsna levinud tüüpi kokkuvõtet, kus on sõnastatud uuesti kirjandi teemaarenduses püstitatud väited. Kuigi lausestus on abitu, on teksti-strateegiana selline kokkuvõtte riigieksamikirjandites üsna tavaline – kokku võetakse lõpulõiguses kõik need väited, mida eelnevas teemaarenduses on pike-malt käsitletud ja mille kohta näiteid toodud.

- (57) *Eestis on palju muresid ja need puudutavad ka mind Eesti kodanikku. Osa on küll vähem probleemsed, mis mõjutavad inimesi, kuid suurimateks võib pidada Eestis nii nimetatud elu pahupoolt ja piinlikke sündmusi. Nendeks võib pidada pronkssõduri küsimust, prügi keskkonnas, häid tulemusi maailmas või narkomaaniat – kõik need probleemid puudutavad isiklikult igat Eesti inimest. (021 021 Eesti mured on ka minu mured)*

Teiseks tavaliseks lõpetamisviisiks on järeldus. Järgmine lõpetus esitab järeldust (näide 58), mis kasvab välja eelnevast arutluskäigust.

- (58) *Pole ühtset arusaama õigesti elatud elust. Igal inimesel on oma väärtus-hinnangud ja põhimõtted, millest lähtutakse. Mis on moraalne või amoraalne, muutub ka aja muutudes. Seega meie suurim ja hiilgavaim meistritöö on õigesti elatud elu, kuid selline meistritöö puudub, sellist meistritööd ei ole olemas. Paljud küll püstitavad endale eesmärgid, kuid inimesed on head loobujad. (738 014 „Meie suurim ja hiilgavaim meistritöö on õigesti elatud elu.” (Michel de Montaigne))*

Kirjutaja järeldus – *pole olemas hiilgavat meistritööd* kasvab välja teema käsitlesest. Järeldusele viitab ka lõpulõigus kasutatud seosesõna *seega*.

- (59) *Selleks, et meie elu oleks suurim ja hiilgavaim meistriteos, tuleb elada õigesti. Hästi hakkama saamise all mõistame kõik erinevaid väärtusi, kuid kõige tähtsamad omadused, nagu töökus, ausus, õiglus ja hoolivus, langevad arvatavasti kokku. Selleks, et elada õigesti, peab kehtestama väärtushinnanguid, mida tuleb iga päev järgida.* (587 034 „Meie suurim ja hiilgavaim meistritöö on õigesti elatud elu.” (Michel de Montaigne))

Kirjutaja teeb järelduse (näide 59), et õigesti elamiseks on vaja selgeid väärtushinnanguid. Ta kasutab põhjuse ja tagajärje seose väljendamiseks *selleks, et ... tuleb ja selleks, et ... peab*.

Ka järgmine näide (60) esindab järelduse tüüpi lõpetust. Tegelikult kordab kirjutaja kahes lauses peaaegu samas sõnastuses oma töö sissejuhatuses väidetut, lisades teise lausesse formaalse interpersonaalse viite *minu arvates*. Vahepealne teemaarendus aga järelduseni jõudmist ei toeta, sest kirjandis arutletakse põhiliselt õppimisvõimaluste ja õnnelik olemise üle.

- (60) *Haridus on üks tänuväärseim vahend oma eesmärkide saavutamiseks. Kuigi haridust võib mõista mitmeti, on see siiski minu arvates vahend, millega jõuda oma eesmärkideni. Iga inimene võiks teada oma eesmärgi ja selleni jõudmise vahendeid.* (738 020 Haridus – kas vahend või eesmärk?)

Kolmas sagedamini kasutatud lõpetamisviis on esitada lõpulõigus oma hinnang teemaga seotud probleemide kohta. Seda tüüpi lõpulõigule on iseloomulik, et kirjutaja püüab oma hinnangut põhjendada, aga esitab põhjenduseks uusi väiteid, mida eelnevas tekstis pole käsitletud.

- (61) *Mina arvan, et meedia noore põlvkonna kujundajana pöörab praegu tähelepanu valedetele väärtushinnangutele. Usun, et kui meedias kajastuks vähem vägivalda, õelust, alkoholi ja muud negatiivset, siis oleks meediast noore põlvkonna kujundamisel suurt abi. Praegust olukorda arvestades tundub mulle, et meedia muudab suurema osa noorest põlvkonnast tundetuteks ja vägivaldseteks inimesteks.* (167 064 Meedia noore põlvkonna kujundajana)

Lõpetus (61) ei kasva välja otseselt töös esitatud väidetest, sest kirjandi teemaarendus käsitles põhiliselt seda, milline meedia peaks olema, lõpulõik aga esitab arvamust (*mina arvan, usun, tundub mulle*), mille põhjenduseks on sisse on toodud uut infot selle kohta, milline kirjutaja arvates meedia on ja mida see kaasa toob ning seetõttu ei teki loogilist tervikut. Lõpulõigu väited jäävad põhjendamata.

- (62) *Haridus on siiski töö ja elus väga vajalik vahend, mis on saavutatud püstitatud eesmärgi abiga.* (255 014 Haridus – kas vahend või eesmärk?)

Lühikeses ja lakoonilises lõpulõigus (näide 62) annab kirjutaja hinnangu, et haridus on vahend, aga ta pehmendab oma hinnangut sõnaga *siiski*.

Hinnang sisaldub ka järgmise kirjandi (näide 63) lõpulõigu väites *inimene on idioot-geenius*. Hinnangusõna *kahjuks* väljendab kirjutaja suhtumist väidetavasse.

- (63) *Inimene on idioot-geenius. Sellepärast et ta loob ja lõhub samaaegselt. Kahjuks on inimeste seas rohkem vandaale ja reostajaid kui neid, kes inimkonda säilitada üritavad.* (525 152 „Lõbusalt saeb inimkond oksa, millel ta istub.” (Mati Unt))

Nagu eelnevatest näidetest näha, korratakse peaaegu kõigis lõpulõikudes kas otse või ümbersõnastatud kujul kirjandi teemaks (pealkirjaks) olevat väidet. Esmapilgul tundub, et seda võiks tõlgendada teemaringi sulgemisena, alguse juurde tagasipöördumisena, mis Werlichi järgi ongi iseloomulik arutlevatele ja argumenteerivatele tekstidele. Analüüs näitab siiski, et tegemist on pigem formaalse kui sisulise terviklikkuse taotlusega, sest leidus vaid üksikuid näiteid, kus lõpulõik on seotud kirjutaja oma algusväitega. Tulemus on teatud mõttes ootuspärane, sest nagu alguslõike analüüsides selgus, alustatakse kirjandit harva otse teema kohta käiva väitega, vaid eelistatakse laiemat tausta loovaid sissejuhatusi. Lõpulõik seostub pigem teemaarendusega kui sissejuhatusega.

Kolmele lõpetuse põhitüübile lisaks leidub harva ka tulevikuproгноosi tüüpi lõpetusi.

- (64) *Loodan, et uus valitsus viib täide oma lubadused ja et Eesti on nelja aasta pärast parem riik kui praegu. Et on jõutud maagilise saja hukkunuga lõppeva liidluse ja tules hukkunute arvuni. Samuti võiks taanduda kurbadest tabelitest enesetappude ja narkomaanide arv. Kui kõige sellega hakkama saadakse, siis jäävad inimestele ainult isiklikud mured, millega tegelda.* (368 031 Eesti mured on ka minu mured)

Näites (64) kirjutab kirjandikirjutaja, mis võiks juhtuda siis, kui valitsus oma lubadused täidab. Tulevikuproгноos on selles töös tihedalt seotud teema arendamisega – töös kirjutatakse Eesti riigi arenguperspektiividest ja valitsuse tegemistest. Seega kasvab tulevikuproгноos loogiliselt välja eelnevast arutluskäigust.

Tööde analüüsist ilmnes, et riigieksamikirjandit ei lõpetata kunagi looga, teesidega, puändiga, väga harva kasutatakse lõpulõigus tsitaate. (vt lõpetuse tüübid M. Hage 2000: 140). Üks näide tsitaatidega lõpetusest siiski leidus (näide 65), kuid ka siin on raske tsitaate põhjendada, sama mõttekäiku oleks saanud ka teisiti edasi anda. Eriti vähe on seotud tekstilõigus väljendatud mõttekäiguga esimene tsitaat.

- (65) *Julie Marchand on öelnud: „Teie maa on külm, kale, kurb – nii kurb.” Igaüks meist saaks kindlasti midagi muuta, et Eesti elu parem oleks, muuta kasvõi enda sees. Tsiteerides August Sangi: „Maailm ei muutu, kui me ise midagi ei muuda.” Me oleme eestlased, tugev rahvas ja teame oma väärtust. Kui oleme ka edaspidi ühtne rahvas, siis suudame ületada kõik raskused. Eesti mured on tõesti minu mured.* (726 058 Eesti mured on ka minu mured)

Kirjandite alustamiseks on mitmeid retoorilisi võtteid, millega kirjutaja seostab oma teksti laiemat konteksti või maailmapildiga. Analüüs näitab, et enamik kirjutajaid eelistab alustada interdiskursiivselt: tausta kujundamisest, seoste loomisest. Intertekstuaalseid seoseid luuakse tsiteerimise, refereerimise või nimetamise abil, aga allikaile viidatakse harva konkreetset, meelsamini kasutatakse

üldistamist. Üldistamine on iseloomulik ka interpersonaalsetele algustele, mis moodustavad teise sagedamini kasutatava algustüübi. Selles rühmas paistab silma püüd *meie*-vormi abil lugejaga ühist identiteeti luua. Struktuurivõttena kasutatakse ka küsimusevormis pöördumist lugeja(te) poole. Harvem loob kirjutaja suhte teksti lugejaga iseend, oma mõtteid ja arusaamu tutvustades. Nii küsimuste esitamine alguslõigus kui ka isikudeiktikute kasutamine on interpersonaalste suhete loomise viis. Vaid üksikjuhtudel julgeb kirjutaja kohe ja konkreetselt asja juurde asuda ehk teemast rääkima hakata.

Kirjandite algused on üks komponent kirjandi kui tervikteksti ülesehitusest. Algas viitab sellele, milline järgnev tekst olema peaks või millisesse konteksti see asetuda võiks. Kirjandites on vähe ühele aspektile keskenduvaid sissejuhatusi. Enamasti on algused liiga pikad ja sisaldavad endas mitut tüüpi materjali – nii intertekstuaalset kui ka interpersonaalset. Sellistel juhtudel on kirjutajal endalgi raske valida, mille külge järgnev teemaarendus võiks haakuda, lugejast rääkimata. Kirjandite struktuuri õpetamisel tuleks keskenduda sellele, et sissejuhatusse valitaks üks vaatepunkt või üks teema, mida edaspidi lahkama asutakse. Liiga pikad ja erinevatest asjadest kõnelevad algused on ebaefektiivsed, sest need ei juhi lugejat edasi. Ka kontekst, kuhu kirjutatu asetuma peaks, on sel puhul liiga lai ja kogu maailma hõlmav. Toimivast retoorilisest võttest pole sellisel juhul põhjust rääkida.

Kirjandi lõpetustest on valdavalt kokkuvõtvat tüüpi lõpetused. Kokkuvõtvat tüüpi lõpetus kasvab välja teksti sisuosa argumentidest ja uut teavet sinna enamasti ei lisata. Järeldusi ja hinnanguid sisaldavad lõpetused kipuvad sagedamini olema teemaarendusega nõrgalt seotud ja sisaldavad uusi väiteid, mida varem pole käsitletud. Väga paljud lõpetused vahendavad kirjutaja uskumisi ja arvamusi, aga paljudel juhtudel ei tulene need tekstis esitatud argumentidest. Lõpetuse tüüpidest on kõige problemaatilisem hinnanguga lõpetamine. *Mina arvan, et* tüüpi lõpetus kipub jääma teema arendusest sõltumatuks, uut infot sisaldavaks subjektiivse suhtumise deklaratsiooniks.

Analüüs näitab, et õpilased on üsna hästi omandanud arutleva kirjandi retoorilise struktuuri. Nad teavad, et kirjandil peab olema sissejuhatus, teemaarendus ja kokkuvõte, ning oskavad üldjuhul neid struktuuriosi moodustada. Et arutlev kirjand moodustaks retoorilise terviku, tuleks paremini õppida seostama algust ja lõpetust, tähelepanu tuleks pöörata just algus- ja lõpulõikude sisulistele seostele. Interdiskursiivsed ja interpersonaalsed algused võivad olla asjakohased ja mõjusad, aga kui interdiskursiivne algus keskendub taustakirjeldusele, siis lõpulõigus ei oska või ei märka kirjutajad seda enam teemaga siduda. Kui interpersonaalne algus sisaldab küsimusi, siis lõpulõik peaks neile küsimustele vastused sõnastama, aga tööde analüüsist ilmnes, et enamasti jääb püstitatud küsimus vastuseta.

## **4.2. Argumenteerimine**

### **4.2.1. Argumentatsiooni eesmärgid**

Retoorilises analüüsis uuritakse tekste suhtlusprotsessis. Teksti retoorilisi põhi-eesmärke on saavutada teksti mõjus. Retoorilises analüüsis vaadeldakse tähenduse loomise keelelisi protsesse sellest vaatenurgast, kuidas mõned tõlgendusversioonid on võimalik muuta veenvaks ja usutavaks ning seda, kuidas kuulajaid, lugejaid või vestluspartnereid nendega ühendada. Argumentatsioonis uuritakse retoorilisi vahendeid või tähendusi, aga ka jälgitakse, mida antud argumentide või seletustega tehakse situatsioonis, kus neid kasutatakse (Potter 1996: 103).

Argumentatsioon ei leia aset vaakumis, vaid see on alati osa laiemast kontekstist, mida võib nimetada argumentatsiooni kontekstiks. Nii retoorika kui ka argumentatsiooni põhiülesandeks on veenda kedagi esitatud seisukoha tõesuses ja mingite teiste seisukohtade paikapidamatuses. Argumenteerimist on võimalik analüüsida mitmest aspektist. Üks on varasest tekstilingvistikast ja teksti makrostruktuurist lähtuv formaalne analüüs, mis jälgib argumentatsiooni sisemist loogikat ja ülesehitust (Dijk 1972, 1980; Hoey 1983, 2001; Siitonen, Halonen 1997; Kakkuri-Knuuttila 1998). Sellest aspektist on õpilaste argumenteerimisoskust mõnevõrra uuritud (Lepajõe 2002b; Kaldjärv 2008, 2010). Siinse töö teoreetiliseks aluseks on funktsionaalne tekstianalüüs, mis keskendub teksti eesmärkidele suhtlusprotsessis ja tekstidega konstrueeritavatele tähendustele ning sellest lähtudes on järgnevas analüüsis keskendutud eeskätt argumentatsiooni sisulistele omadustele: mõjutamisvõtetele, diskursiivsete seoste loomisele ja argumenditüüpidele. Retoorilises lähenemises argumentatsioonile nähakse argumenteerimist mitte kui ettemääratud reeglitel põhinevat ratsionaalset analüüsi, vaid eelkõige kui retoorilist tegevust, mille eesmärgiks on oma seisukohtade usutavaks muutmine. Selles lähenemises põhineb argumentatsioon väärtus- ja uskumussüsteemidel ja on seotud kirjutaja ja lugeja interpretatsiooni-protsessidega (Isaksson-Wikberg 1999: 68).

Argumenteerimine on ühelt poolt verbaalne tegevus. Kõneleja või kirjutaja kasutab argumenteerimisel sõnu ja lauseid, et midagi väita või mõnd esitatud väidet vaidlustada või eitada, esitada küsimusi ja väidetule reageerida. Argumenteerimise eesmärgiks on õigustada või ümber lükata mingit arvamust, mis koosneb teatud väidete hulgast ja on suunatud auditooriumi heakskiidu saavutamisele. Teiselt poolt on argumenteerimine sotsiaalne tegevus, mis ilmneb vaidluses kahe või enama osapoole vahel. Ka vaidlus iseendaga, võimalike poolt- ja vastuväidete otsimine on sotsiaalne tegevus ja seotud inimese mõtlemisprotsesside eripäraga.

Nagu 1. peatükis osutatud, on argumenteerivale tekstile omased kindlad ülesehituslikud tunnused. Argumenteeriv tekst sisaldab arvamusi ja hoiakuid ning seondub tihti tekstiväliste ilmingutega, näiteks päevakajaliste probleemidega, mis arvatakse olevat lugejale tuttavad, või etteantud teemaga, nagu kirjandi puhul. Argumenteeriv tekst on dialoogiline – selles esitatakse vastandusi ja püütakse tuua esile vastandataivate asjaolude positiivseid ja negatiivseid

külgi. Keelekasutuse kaudu avaldub kirjutaja suhtumine ja eesmärgipäraste keeleliste valikutega üritab kirjutaja konstrueerida oma teksti nii, et lugeja võtaks omaks autori seisukohad.

#### 4.2.2. Argumentide jaotusest

Jonathan Potter (1996: 106–107) kasutab retoorikast rääkides sõjametafoori. Tema järgi kasutavad inimesed suheldes mitmesuguseid retoorilisi vahendeid – küsimusi, vastuseid, väiteid, jutustusi – nagu laskemoona, kaitses oma seisukohti ja rünnates vastase omi. Sellega seoses räägib ta retoorilise argumentatsiooni kahest ulatusest – kaitsvast ja ründavast retoorikast. Riigieksamikirjandid on sellest vaatepunktist üsna ühepoolse argumentatsiooniga, ründava retoorika võtteid ehk kujuteldava vastuargumentatsiooni ümberlükkamist neis ei leidu. Piirduktakse oma seisukohtade põhjendamise ehk kaitsmisega. Van Dijk (2005: 132–135) väidab oma uurimuses, et sotsiaalsed uskumused võivad olla kas faktilised või hinnangulised. Ka keelekasutuses saab eristada kaht põhilist mõjutamistüüpi: faktipõhine ja tunde põhine argumentatsioon. Faktipõhised laused on informatiivsed väitlauseid, mille tõeväärtust saab tõestada: väide on kas õige või vale. Faktipõhiste argumentidega esitatakse kuulajale või lugejale teavet, mis on tõestatav. Tunde põhised laused väljendavad kirjutaja suhtumist, arvamusi ja soove. Need ei ole tõesed ega väärad. Tunde põhised argumendid sisaldavad kirjutaja isiklikku arvamust. Argumendid toetuvad sel juhul inimeste kogemustele, uskumustele ja tavaarusaamadele. Esitatav väide seostatakse millegi muuga, millesse lugeja eeldustekohaselt suhtub tunde põhisel: kas negatiivselt või positiivselt. Van Dijk juhib tähelepanu ka sellele, et alati ei ole arvamust ja fakti kerge eristada. Fakte kiputakse eitama, kui nad toetavad autori seisukohast erinevat positsiooni. Teksti kirjutaja saab fakte, mida ta esitab, valida nii, et nad teenivad soovitud eesmärki, esitades argumentidena selliseid asjaolusid, mis autori hoiakuid toetavad, ning jätta nimetamata vähem soodsad. (vt ka Kasik 2007: 94–98; Leiwo, Luukka, Nikula 1995: 93; Pääkkönen, Varis 2000: 108–112)

Kirjandeid analüüsid on otsitud tekstidest põhiväiteid ja neid toetavaid argumente. Uurimuses ei tooda esile argumenteerimise analüüsi kõiki üksikasju ja etappe, vaid keskendutakse sellele, millist tüüpi argumente riigikirjandites kasutatakse. Õpilaste argumenditüübid on jaotatud kahte põhirühma: faktipõhisteks ja tunde põhisteks argumentideks. Sellist jaotust võib pidada tinglikuks, sest näiteks faktipõhine informatiivlause võib mingis suhtlussituatsioonis sisaldada ka kirjutaja suhtumist. Kaksikjaotusest on lähtunud just seetõttu, et näiteks argumentatsiooni analüüs Perelmani teooria (1982) järgi sobib hästi poliitiliste või juriidiliste tekstide analüüsimiseks, aga õpilaste kirjutatud tekstide puhul on seda keeruline rakendada, sest õpilaste töödes on terviklikke argumendistruktuure vähe. Jaotuses on peetud faktipõhisteks argumentideks selliseid argumente, mille õigsust saab tõestada – need on kas tõesed või valed. Kui väitlauseid pole võimalik tunnistada tõeseks ega valeks, on siinses töös

rühmitatud argumendid tundepõhisteks. Lisaks fakti- ja tundepõhistele argumentidele on lühidalt välja toodud ka muud kirjandites sagedamini esitatavad retoorilised võtted, mille eesmärk on lugejat aktiveerida või mõjutada, kuid mida ei saa seostada mingi konkreetse väite esitamise või põhjendamisega.

#### 4.2.3. Faktipõhised argumendid

Diskursuseanalüüsis uuritakse veenvat retoorikat sageli fakti konstruktsioonina. Fakti konstrueerimise strateegiatele keskendub näiteks Jonathan Potteri teos „Representing reality” (1996). Faktiline kirjeldus on veenva retoorika oma-moodi äärevorm, faktide abil püütakse lugeja panna uskuma, et kirjutaja on õigel teel, ta teab, kuidas asjad tegelikult on (Jokinen 2002: 129). Tüüpilised faktiargumendid on arvandmed, toetumine väidet toetavale statistikale. Riigikirjandit kirjutades pole abiturientidel kasutada muid allikaid kui õigekeelsussõnaraamat. Seega võiks eeldada, et faktilise materjali esitamine riigikirjandites on tagasihoidlik. Eesti keele riigieksamitöödest ilmneb siiski, et faktide esitamine tekstis on levinud argumenteerimisvõte. Õpilased on riigikirjandiks valmistudes viinud end kurssi avalikkuses aktuaalsete arutlusteemadega, jätnud meelde arvandmeid, fakte ja tsitaate, et neid võimalust mööda valitud kirjanditeemasse põimida ja ehitada neile üles oma väiteid ja põhjendusi. Oskuslikult teemaga seotud faktid on heaks veenmisvahendiks. Fakti argumendina esitades õnnestub kirjutajal näidata, et tema positsiooni mingis küsimuses saab ratsionaalselt seletada.

- (66) *Tänapäeva eesti noored tarbivad liiga palju alkohoolseid jooke, rikkudes sellega oma tervist. Viimastel andmetel on alkoholi tarbimine 16 liitrit inimese kohta aastas. Selle näitaja poolest oleme Euroopa riikide seas esimeste hulgas. Alkoholitarbimist tuleb vähendada alkoholipoliitika karmistamisega.* (758 039 Eesti mured on ka minu mured)

Kirjutaja alustab tekstilõiku väitega, et noored tarbivad liiga palju alkoholi. Oma väidet tõestab ta faktiga eestlaste keskmise alkoholitarbimise kohta aastas, aga sama fakt toetab ka direktiivset hoiakut – *alkoholitarbimist tuleb vähendada*. Järeldus on loogiline ja sellele toetudes pakub kirjutaja teadja positsioonilt ka lahenduse – *alkoholipoliitikat tuleb karmistada*. Faktide esitamise ja sõnavalikuga on konstrueeritud endale teadja roll. Üldiselt on retoorikas teadja rolli konstrueerimine levinud võte, millega kirjutaja püüab rõhutada oma sõnumi usaldusväärtust (autori usaldusväärsuse kohta vt Kasik 2007: 101–104). Teadja rollile viitab teksti esitamine kindla kõneviisi väitlausestena, sest just kindla kõneviisi eesmärgiks on millegi tõdemine. Näites 66 antakse lugejale informatsiooni, kuid infoallikale on viidatud ebamääraselt (*viimastel andmetel*). Argumendina kasutatavat fakti tugevdab viitamine konkreetsele infoallikale, nagu on tehtud järgmistes näidetes.

- (67) *Euroopa Liidu eesmärgiks on dünaamilise ja konkurentsivõimelise majanduse väljatöötamine ning põhiväärtuseks heaolu ühiskond ja õigusriigi põhimõte. 2003. aasta andmete põhjal on elatustase Euroopa Liidus, kuhu*



*kuulub 457 miljonit inimest, aina tõusnud. Kõige kõrgem oli see 2003. aasta andmete põhjal Luksemburgis ja madalaim Lätis. Euroopa Liitu kuulumine annab Eestile võimaluse oma elatustaset tõsta. (758 038 Eesti mured on ka minu mured)*

Mõlemas näites on lõigu kokkuvõtva lausena esitatud faktidel põhinev järeldus: näites 66 on see sõnastatud olukorrakirjeldusena, näites 67 tulevikuvisioonina. Autor ei esine tuleviku ennustajana, vaid esitab oma järelduse esitatud faktidest tuleneva võimalusena.

Üksikjuhtudel on fakti allikas esitatud veelgi detailsemalt, järgmises näites on autor osanud oma teksti põimida konkreetsest ajalehenumbri meelde jäänud majandusteadlane Jeffrey Sommersi seisukoha.

- (68) *Ohter laenuvõtmine, kõrge inflatsioonimäär ning ebanormaalselt kallis kinnisvara on majandusteadlane Jeffrey Sommersi sõnul märgid halvasti reguleeritud turumajandusest (9.03.2007 Eesti Päevaleht). (756 061 Eesti mured on ka minu mured)*

Loomulikult pole allikaviited kirjanditekstis kohustuslikud ja see on ka ainus näide, kus kirjandis nii täpselt viitamist on kasutatud.

Autoriteetidele viitamine ongi arvandmete kõrval tavalisemaid faktidel põhineva retoorika võtteid. Selleks aga, et argument oleks usutav, peab autoriteedil, kellele toetutakse, olema kaalukust, tuntust, prestiiži (Perelman, Olbrechts-Tyteca 2000: 305). Kõige enam kasutavad õpilased autoriteedina teadlasi ja kirjanikke. Teadlase seisukohad arvatakse olevat tõesed ja teadlasele toetumine on seega tugev argument. Kirjanikele ja kirjandusteostele toetumine kuulub aga eesti keele ja kirjanduse riigieksami loomulikku konteksti.

- (69) *Suurim viga, mida üks eestlane võib endast leida, on ükskõiksus isamaa ja tema kultuuripärandi vastu. Sigmund Freudi psühhoanalüüsi teooria väidab, et ükskõiksus on kohutavam vihastki, sest viha eeldab emotsioonide olemasolu, ükskõiksus on aga tühjus, mis lämmatab kõik. (587 030 „Meie suurim ja hiilgavaim meistritöö on õigesti elatud elu.” (Michel de Montaigne))*
- (70) *Rousseau on öelnud: „Ükskõik kui vaimselt arenenud me ka poleks, oleme me oma tõeliste vajaduste mõistmisel äärmiselt viletsad.” Kuulame teiste soovitusi, et teada saada, mis teeb meid õnnelikuks ja toob hingele kosutust. Käitume niimoodi, et kardame erineda üldsusest. (215 082 Kõigel on hind, aga vähesel väärtus)*
- (71) *Tundub, et tänapäeva ühiskonnas hakkavad traditsioonilised väärtused nagu perekond ja armastus kaduma. Tuntud kirjaniku K. Kenderi teoses „Yuppie-jumal” puudub sõna „armastus”, selle asemel on seal juttu intiimvahekorra, kus tunded ei mängi mingit rolli. (175 079 Kõigel on hind, aga vähesel väärtus)*

Ka järgmises lõigus on toodud oma väite põhjenduseks näitena Freudi ja Einsteini teooriad. Ka ainuüksi teooriate nimetamist neid lähemalt avamata saab tõlgendada autoriteetsusvõttena (Mäntynen 2003: 106).

- (72) *Suuri ja murrangulisi teooriaid ei võta inimkond omaks. Sigmund Freud oli oma teooria õigsuses veendunud, kuid kaaskodanikud ei uskunud teda. Paljud ei usu praegugi. Ka Albert Einstein ei kohanud palju positiivset vastukaja, kui ta esitles oma relatiivsusteooriat. Ta jätkas avalikkuse vastupanust hoolimata ja tänapäeval teab igüks, kes Einstein oli ja mida ta tegi. (175 074 Mida suudab avalik arvamus?)*

Emotsionaalse sõnavara kasutamine (*suuri ja murrangulisi teooriaid*) lisab argumendile jõudu. Näites 72 kasutab kirjutaja eitust *kaaskodanikud ei uskunud, paljud ei usu* ja vastandab nii teadusliku tõe ja tavainimeste käibetõed. Eitusega saavutab kirjutaja tekstilõigu dialoogilisuse, ta vastandab eri seisukohti ja tõestab veenvalt, et tal on õigus. Keeleliste valikutega kujundab ta endale teadja rolli: kirjutaja teab, kuidas asjad on, millised üldised seaduspäraseks ja tendentsid maailmas kehtivad ja nii esitatakse neid ka lugejale. Autor ei ütle, et tege- mist on tema isikliku arvamusega, vaid ta esitab neid kui üldkehtivat tõde.

Viitamist teistele tekstidele, tsiteerimist, refereerimist on lähemalt käsitletud 5. peatükis seoses kirjandite intertekstuaalsusega.

Paljudes kirjandites on olulisel kohal kirjutaja oma kogemus. Isiklikku kogemusse saab suhtuda kui fakti ja seda argumenteerimisel edukalt kasutada. Isiklikul kogemusel põhinev argumentatsioon on mõjus, sest seda on raske ümber lükata, kuna teine pool ei saa kogemusse sekkuda (Jokinen 2002: 134–135). Nii viidataksegi kirjandites sageli oma kogemusele, isiklikult läbielatud ja kujundatakse endale autoriteedi roll.

- (73) *Eesti toodab kõrgharidusega inimesi, kellele kõigile siin tööd ei jätku. On toimumas nn ajude äravool. Tean endagi tutvusringkonnast paljusid, kes on kodumaalt lahkunud.* (197 093 Eesti mured on ka minu mured)
- (74) *Mõned päevad tagasi vaatasin Ilmar Raagi filmi „Klass”, mis põhineb koolivägivallal. Filmi üks peategelasi on klassi poolt tõrjutud Joosep. Film annab üsna täpselt edasi vägivalla tekkemehhanisme. Võin seda julgelt väita, sest olen ka ise vägivallalt lähedalt kogenud.* (738 020 Haridus – kas vahend või eesmärk?)

Kui kirjutajal kirjandi teemaga seostatavaid konkreetseid üksikfakte või allika- viiteid meeles ei ole, kasutatakse riigikirjandites sagedase argumendina tuginemist üldteada tõsiasjadele, mida vastavalt konstrueerituna saab kasutada kui väidet toetavaid fakte. Konkreetse allika puudumist kompenseeritakse viitega fakti tuntusele: *kõik me teame, on üldtuntud tõsiasi, on tavaline, nagu maailmas on tavaks, alati on arvatud, paljud arvavad, inimkond on ikka arvanud* jne.

- (75) *Kõik me teame, et maavarad on ammendumas ja nende eest käib tõeline monopolivõitlus, mis toob endaga sageli kaasa konflikte. See teadmine ei aita õigupoolest mitte kedagi, sest meil on vaja lahendusi.* (197 094 Kõigel on hind, aga vähesel väärtus)

Tuntud infona esitatud olukorrakirjeldusega polemiseerides ja selle olulisust eitades (*see teadmine ei aita kedagi*) ning modaalsuse lisamisega (*õigupoolest*) distantseerib kirjutaja end esitatud seisukohast ja tugevdab vastandust,

kasutades niiviisi oma väidet (*meil on vaja lahendusi*). Ühtlasi konstrueerib ta selliste keeleliste valikutega endale teadja positsiooni: kõlama jääb, et kirjutaja teab, mida tuleks teha. Argumentatsiooni muudab veenvamaks *meie*-positsioonilt kirjutamine, millega püüab kirjutaja luua lugejaga ühist identiteeti.

Üldtuntud tõsiasjade kasutamine oma väidet toetavate faktidena on kirjan-dites võrdlemisi tavaline (näited 75–77).

- (76) *Paljud arvavad, et inimese saatus on juba sündides paika pandud.* (720 059 „Lõbusalt saab inimkond oksa, millel ta istub.” (Mati Unt))
- (77) *Inimkond on eksisteerinud tarkade inimeste väidete järgi mitu miljonit aastat, mida on enam, kui oskame ette kujutada.* (368 038 „Lõbusalt saab inimkond oksa, millel ta istub” (Mati Unt))

#### 4.2.4. Tundepõhised argumendid

Tavaliselt ei mõju inimestele ainuüksi ratsionaalsed argumendid, sageli saavu-tatakse palju suurem mõjususe tundepõhiste argumentide abil. Viimaseid kasu-tatakse veenvas retoorikas sageli. Veenvas retoorikas on auditooriumi eelda-tavad väärtused ja arvamused omamoodi eelkokkulepped. Nende olemus mee-nutab süsteemfunktsionaalsest keeleteadusest pärit ennustatavuse ja loomulikus-tumise mõistet, see tähendab, et kui teatakse teksti põhiväidet ja kirjutise konteksti, võib ennustada, milliseid argumente tekstis kasutatakse (Pääkkönen, Varis 2000: 110). Tundepõhised argumendid toimivad väärtuste, hoiakute ja tunnete pinnal. Teksti emotsionaalse mõjususe määr sõltub sellest, milliseid tundeid kuulajas-lugejas tekitatakse. Tundepõhised argumendid põhinevad kuulaja-lugeja tunnetel, aga esindavad ka sarnaseid vajadusi, uskumusi, lootusi või kasu. Argumenteerimine põhineb sel juhul üldistel arvamustel, kirjutaja usaldusväärsusel ja asjatundlikkusel. Olulist rolli mängivad autori maine ja ühiskondlik staatus. Fakti- ja tundepõhist argumenteerimist võib olla raske eristada, sest need on sageli põimunud: ka faktiargument võib lisaks infor-meerivale funktsioonile väljendada samal ajal kirjutaja suhtumisi. Tundeargu-mente tugevdatakse sageli intensiivsussõnadega nagu *väga, alati, iga kord, mitte ükski, täiesti*.

Tundepõhiste argumentide kaalukust riigikirjandites nõrgestab see, et lugeja ei tõlgenda kirjandi autori sotsiaalset positsiooni asjatundjana ega ühiskondliku autoriteedina, mis vähendab tema väidete usaldusväärsus. Sellegipoolest toetu-vad kirjandi kirjutajad oma väiteid esitades ja põhjendades sageli üksnes isiklikule arvamusele, kasutades julgelt nii-öelda subjektiivsuse objektivee-rimist.

Üks keelelise suhtlemise ja argumentatsiooni eeldusi on saatja usaldus-vääruse põhimõte. Kirjutaja esitab kindlas kõneviisis väite ja loodab, et lugeja usaldab tema arvamust ja interpreteerib seda kui üldkehtivat tõde.

- (78) *Andmise rõõm ongi kõige suurem. Õigesti elatud elu on oskus rahul olla ja leppida nende asjadega, mida ei ole võimalik muuta.* (955 120 „Meie suurim ja hiilgavaim meistritöö on õigesti elatud elu.” (Michel de Montaigne))

- (79) *Kõige rohkem kasutatakse ära kodutuid ja alkoholismi küüsi langenuid.* (298 048 Haridus – kas vahend või eesmärk?)
- (80) *Inimene on sedavõrd „tark”, et ta ei piirdu enesehävitamisega, vaid kaasab ka loomad ja taimed.* (368 038 „Lõbusalt saab inimkond oksa, millel ta istub.” (Mati Unt))

Enamasti kirjandikirjutajad siiski oma arvamusi nii enesekindlalt ei objektiiviseeri, vaid viitavad oma subjektiivsusele, kasutades vastavaid keelelisi konstruktsioone *minu arvates, mina arvan, minu meelest, mulle tundub*. Pikk pronoomenivorm (*mina, minu pro ma, mu*) tõstab isikliku arvamuse rõhutatult esile (näited 81, 82).

- (81) *Õnn on minu arvates kõigi peaeesmärk – kõik pingutused ja sehkendused taanduvad järele mõeldes selle poole püüdlmisele.* (600 029 „Meie suurim ja hiilgavaim meistritöö on õigesti elatud elu.” (Michel de Montaigne))
- (82) *Minule tundub, et kõikidest religioossetest õpetustest paremini on inimese tegelikku olemust osanud seletada inglise härrasmees Darwin.* (210 034 Paremasse homsesse viivad meid ...)

Palju kasutatakse ka üldistusel põhinevaid argumente. Need on äratuntavad selle järgi, et oma arvamus vormistatakse mingi rühma arvamuseks või mingi üksikjuhtum üldistatakse reegliks. Kui õpilased teevad üldistusi, siis sageli on tegemist hoopiski lihtsustamisega. Need on väited, kus üksiknäited või juhtumid esitatakse kui korduvad ja reeglipärased ilmingud.

- (83) *Kuna meie põlvkonnale on juba väikesest peale sisendatud, et igal asjal on oma hind ja tasuta lõunaid pole olemas, on ka Eestis väga palju ükskõikseid inimesi.* (175 072 Kõigel on hind, aga vähesel väärtus)

Näites 83 kirjutatakse oma põlvkonna nimel, aga sellegipoolest on tegemist subjektiivse tundepõhise argumendiga, sest väita, et *Eestis on väga palju ükskõikseid inimesi* on meelevaldne ja põhineb kirjutaja isiklikul hinnangul.

Üldistamisega on tegemist ka järgmises argumentatsioonis (näide 84).

- (84) *Enamus inimesi järgib nõutud kohustusi, aga on ka neid, keda ei huvita seadused ja kes seavad endale omad reeglid. Peaaegu iga päev võib lehest lugeda või uudistest näha, et taas on tabatud teatud arv kiiruse ületajaid või alkoholihoobes autojuhte.* (166 035 Kirjutatud ja kirjutamata seadustest)

Kuigi näite 84 esimeses lauses väidetakse üldistatult, et *enamus inimesi järgib kohustusi*, siis teisest lausest võib järeldada, et nii see tegelikult pole. Õpilane on teinud üldistuse, mis sisuliselt on pigem lihtsustamine. Samuti on see väide kirjutaja subjektiivne otsustus.

Rohkesti edastatakse kirjandites ka hinnanguid, mis esindavad kirjutaja otsustusi selle üle, mis on hea, mis halb, mis on tähtis ja vajalik või mis seda ei ole. Sellistel juhtudel on tegemist modaalsuse ühe alaliigi – väärtushinnanguga. Väärtushinnang seisneb sündmuse positiivses või negatiivses väärtustamises (EKG 1993: 190). Väärtushinnangut väljendavad tavaliselt adjektiivid, aga ka nimisõnafraas, verbid või adverbid. Kirjutaja esitab mingi asja kohta oma

arvamuse, hinnates, kui hea või halb miski on. Hinnangu andjast lähtudes on hinnangud peamiselt isiklikud, kuigi mõjutatud kultuurilisest ja sotsiaalsest taustast, järelikult põimuvad hindaja isiklik arvamus ning ühised normid ja väärtused. (Fairclough 2003: 172–173) Hinnang antakse tavaliselt kas hetkeolukorrale või minevikus toimunud sündmustele. Hinnangud näitavad, et kirjutaja ei edasta ainult oma teadmisi, vaid tal on kirjutatuga ka isiklik suhe. Kirjandites kasutatakse hinnangute andmiseks sageli väljendeid *on halb, on hea, on kahetsusväärne, pole kiita, on ohtlik, on taunitav, on mõistmatu*. Ka hinnangud skaalal *õnneks ja kahjuks* on tavalised. Suurem osakaal kirjandites on negatiivsetel hinnangutel.

- (85) *Meil on palju õppida ajaloost, kuid olenemata lugematutest õppetundidest, ei ole me kahjuks seda ikkagi teinud.* (605 072 „Lõbusalt saeb inimkond oksa, millel ta istub.” (Mati Unt))
- (86) *Haridus on kindlasti väga suur mõjutusvahend. Heade teadmistega inimesed võivad kergesti teelt kõrvale juhtida inimesi, kel puudub haridus. Nad on kergesti mõjutatavad ja see on väga halb.* (298 048 Haridus – kas vahend või eesmärk?)

Enamasti vormistatakse hinnangud öeldistätelausega (näide 85). Näites 86 on öeldistäitele lisatud intensiivsussõna *väga*. Hinnangusõnad ja -väljendid on erineva intensiivsusega. Hinnanguid andvaid adjektiive on otstarbekas vaadata koos intensiivsussõnadega. Mati Erelt jaotab adjektiividega tähistatud omaduste intensiivsuseastmete väljendamise kaheks põhitüübiks: relatiivseks ja absoluutseks gradatsiooniks. Relatiivse gradatsiooni korral hinnatakse objekti omaduse intensiivsusest mõne teise konkreetse objekti suhtes, absoluutse gradatsiooni puhul aga kogu klassi ulatuses, kuhu objekt kuulub (Erelt 1986: 73)

- (87) *On olemas elementaarsed asjad, mida iga inimene vajab eluks. On hea, kui on olemas toit, elukoht, perekond, tervis jne.* (465 028 Kõigel on hind, aga vähesel väärtus)
- (88) *Kui tahetakse saada poliitikuks, siis peab olema haridus. Hariduseta kõrgpoliitik oleks kohutav.* (738 022 Haridus – kas vahend või eesmärk?)
- (89) *Paljud noored ei tunne tänapäeval oma kodumaa ajalugu, mis on äärmiselt kahetsusväärne.* (605 079 Eesti mured on ka minu mured)

Hinnangu tugevdamiseks täiendatakse adjektiivi adverbiga *äärmiselt kahetsusväärne* (näide 89).

Palju viidatakse kirjandites tulevikule, mis kirjutaja arvates on võimalik ühel või teisel tingimusel. Kui arvamusi ja väiteid põhjendatakse kirjandites võimalikkusega, siis enamasti tahetakse näidata, mis juhtub siis, kui mingile kirjutaja esitatud probleemile ei pöörata tähelepanu või ei tehta midagi, et asju parandada. Situatsiooni ja selle tegelikkusele vastavuse hinnang seisneb sündmuse võimalikuks või mittevõimalikuks pidamises. Seda saab väljendada nii leksiikaalsete kui ka grammatiliste vahenditega (EKG 1993: 183). Võimalikkuse väljendamiseks kasutatakse kirjandites modaalterbe *võima, saama, pidama, tahtma*, aga ka tingivat kõneviisi.

- (90) *Ma ei tahaks, et paarikümne aasta pärast hakkaks meie kultuur kaduma ja elu oleks nagu Soomes – kirju teistest kultuuridest. Riik peaks juba praegu kõik tegema, et see nii ei läheks.* (738 020 Haridus – kas vahend või eesmärk?)

Interpersonaalse suhte loob lause algus (*ma ei tahaks*), tulevikuproгноos sisaldub kõrvallauses (näide 90).

- (91) *Harrastajast võib väga kergelt saada tippsportlane, kui hakatakse tõsisemalt tegelema selle spetsiaalse alaga.* (298 045 „Meie suurim ja hiilgavaim meistritöö on õigesti elatud elu.” (Michel de Montaigne))

Tingimuslauses on kasutatud modaalverbi *võima* ja impersonaali (näide 91). Hinnangut on tugevdatud adverbiga *väga kergelt*.

- (92) *On selge, et üks takistus laste saamiseks on raha. Riik võiks ette võtta ka järgmise sammu: tagada tasuta lasteaiakohad ja seeläbi ka suurem kindlustunne tulevikus.* (756 061 Eesti mured on ka minu mured)

Näites 92 põimuvad mitmesugused modaalsuse väljendamisega vahendid. Enesekindlat väidet on tugevdatud väljendiga – *on selge*. Teises lauses on tingivasse kõneviisi pandud modaalverb *võima*. Tingiv kõneviis väljendab siin võimalikkust – kirjutaja tahab näidata, mis juhtub, kui riik tagaks tasuta lasteaiakohad, kuid kuna ta pole kindel, kas kõik ikka nii läheb, pehmendab ta võimalikkust tingiva kõneviisi abil. Näites kasutatakse tingivat kõneviisi tagajärgede väljatoomiseks tulevikus. Tuleviku ennustamine on endale teadja rolli võtmine. Kirjutaja teab, et kui riik teeks nii, siis suureneks kindlustunne.

#### 4.2.5. Muud retoorilised võtted

Lisaks fakti- ja tundepõhiste argumentide esitamisele oma kirjandites kasutavad õpilased lugeja aktiveerimiseks ja mõjutamiseks ka muid retoorilisi vahendeid. Üks selliseid on küsimuste esitamine, mis on kirjandites kõige tavapärasem sissejuhatavas tekstilõigus (vt lähemalt ptk 4.1). Lisaks avaldõigule leidub küsimusi, kuigi tunduvalt vähem, ka muudes tekstiosades. Küsimused on lugejat aktiveeriv võtte. See on viis esitada mõnd probleemi, kui kirjutaja eeldab, et lugeja hakkab tekstis esitatuga kaasa mõtlema, sellega polemiseerima. Kuna kirjalikus tekstis pole esitatud küsimustele võimalik vastust saada, siis enamasti pole sellistel küsilausena vormistatud tekstielementidel otsest küsimise funktsiooni. Sellised küsimused võivad väljendada hoopis ebakindlust, imestust või rõhutada isiklikku arvamust (küsilausete tekstifunktsioonidest vt nt Mäntynen 2003: 83). Küsilausete eriliik on retoorilised küsilaused, mis väljendavad esiletõstatuna väidet, mis on jaatuse-eituse poolest vastupidine väidetule. (EKG 1993: 174)

Siinsest käsitlusest jäetakse kõrvale kirjandite alguslõikude küsimused ja vaadeldakse, milliseid küsimusi kasutatakse teksti muudes osades seoses teemaarendusega.

- (93) *Kui riigis töötajaid vähemaks jääb, toob see kaasa uued probleemid. Nende probleemidega tundub Reformierakonna lubadus viieteist aastaga viie jõukaima riigi hulka pürgida suure muinasjutuna. Kes hakkab maksma pensione, kui tööealiste osakaal rahvastikus pidevalt väheneb? Kui maksu-maksjaid on vähem, siis pole eriti tõenäoline, et alandatud maksudega meie riik rikkaks saaks. (197 093 Eesti mured on ka minu mured)*

Näite 93 retooriline küsimus ei eelda vastust, vaid selle funktsiooniks on eeskätt probleemi tõstatamine, kaudselt väljendatakse siin küsimusega hoopis kirjutaja kahtlust, et pensionimaksjaid tulevikus ei piisa. Kirjutaja küll täpselt ei ütle, mis ta asjast arvab, ta jätab järelduse tegemise lugejale.

- (94) *Mis kasu on inimese elust, kui ta seda normaalselt elada ei saa? Võib-olla ma mõtleks teisiti, kui mul mõni füüsiline puue oleks, kuid praegu arvan küll, et ei taha kellelegi koormaks olla. (456 028 Kõigel on hind, aga vähesel väärtus)*

Ka näites 94 on küsimus oma arvamuse väljendamise vorm. Siin on kirjutaja järeldus selgem – kui normaalselt elada ei saa, pole elul mõtet. Järgmise lausega tehakse mööndus (*võib-olla ma mõtleks teisiti*), selleks kasutatakse modaalsõna *võib-olla*, tingivat kõneviisi. Vastandava seosega (*kuid praegu ma arvan küll*) tuuakse oma arvamus möönduse taustal veelgi rõhutatumalt esile.

- (95) *Varsti oli kogunenud pronkssõduri juurde kaks vastasleeri – eestlased ja venelased, kes üksteist solvasid ja sõimasid. Meedia oli samuti kohal ja filmis ning tegi sellest suure loo ning nüüd on see Eestis üks suuremaid probleeme. Tekib küsimus, et mis siis lõpuks saab, kas jäävad eestlased või venelased peale? (166 033 Mida suudab avalik arvamus?)*

Teist laadi küsimusega on tegemist näites 95. Küsimus on tulevikku suunatud – *mis siis lõpuks saab* – ja seda konkretiseeritakse alternatiivsete võimaluste sõnastamisega. Kirjutajal ei ole vastust. Sellise retoorilise võttega püütakse lugejat panna kaasa mõtlema, probleemi üle arutlema.

Kirjandites kasutatud retoorilisi küsimusi tõlgendades võib neid funktsionaalsest aspektist seostada tundepõhiste argumentidega – enamasti sisaldub retoorilises küsimuses kirjutaja arvamus küsimuse taustal oleva probleemi kohta, aga küsilause vorm vähendab väite enesekindlust ja taandab kirjutaja teadja positsioonilt kahtleja positsioonile.

Üks lugeja mõjutamise ja võimalike seoste konstrueerimise viise on metafooride kasutamine retoorilise võttena. Metafoor kui tähenduse ülekanne muudab teksti väljendusrikkamaks, eripärasemaks, meeldejäävamaks. See on viis võita lugeja tähelepanu. Lisaks sellele on metafoori funktsiooniks tekitada emotsioone, üllatust, seletada või rõhutada midagi, näitlikustada või üldistada. Metafoore kasutatakse väite ilmestamiseks. Analüüsitud riigikirjandites oli metafoore kasutatud vähe ja need vähesedki olid sageli laenatud kirjandi etteantud pealkirjast. Järgmine näitelause on kirjandist pealkirjaga „Meie suurim ja hiilgavaim meistritöö on õigesti elatud elu.” (Michel de Montaigne).

- (96) *Elu on suurim ja hiilgavaim meistritöö, kui me suudame ellu viia oma unistused.* (641 012 „Meie suurim ja hiilgavaim meistritöö on õigesti elatud elu.” (Michel de Montaigne))

Õnnestunud metafoor võib luua üldistava võrdluseose ja tugevdada niiviisi kirjutaja väidet.

- (97) *Alati ei ole muru teisel pool rohelisem.* (507 034 „Meie suurim ja hiilgavaim meistritöö on õigesti elatud elu.” (Michel de Montaigne))

Näites (97) on metafoori kasutatud seoses noorte Eestist välismaale lahkumise teemaga rõhutamaks, et lahkujate ootused ei pruugi täituda, pole kindel, et elu on mujal parem. Kinnistunud väljendist – *taevas sinisem ja rohi rohelisem* – on õpilane teinud oma variandi (*muru rohelisem*). Väite kategoorilisust pehmendab selle piiramine (*alati ei ole*).

Metafoorid ei ole neutraalsed keeleväljendid. Kinnistunud metafooridega kaasneb sageli teatud stiilivärving, mis võib sisuliselt adekvaatse tähendusega metafoori konkreetseesse tekstiliiki sobimatuks muuta. Noored kirjutajad ei taju alati kujundliku väljendi stiilinüansse.

- (98) *Noored lahkuvad välismaale parematele jahimaadele ning vähesed nendest siirduvad koju tagasi.* (026 071 Kõigel on hind, aga vähesel väärtus)

Argikeelest laenatud metafoori (*parematele jahimaadele*) on kirjutaja tahtnud kasutada väite ilmestamiseks, kuid argikeele väljendi ja asjaliku arutleva teksti vahele tekib stiililine ebakõla.

Metafooride kasutamise nappusest võib järeldada, et kirjutajad ei valda kujundliku väljenduse võimalusi ja rikkusi või siis pole kujundlik keelekasutus nende meelest kirjandile kui asjalik-arutlevale tekstiliigile omane. Kirjandit peetakse pigem asjalikuks tekstiks, kus pole põhjust keele kujundlike võtetega liialdada. Vähesel määral metafoore muidugi leidub, aga nendegi kasutus pole iga kord sobiv.

Suhtluseesmärgil ja lugejaga dialoogi konstrueerimiseks on kirjandites vahel harva kasutatud ka otseseid lugeja poole pöördumisi. Käske, palveid ja üleskutseid vormistatakse tavaliselt käskiva kõneviisi või jussivi abil.

- (99) *Saagem aru, et ühiskond peab olema ise aktiivne, mõistmaks hukka halvad teod.* (450 021 Paremasse homsesse viivad meid ...)

Näites (99) on üleskutsega hõlmatud nii kirjutaja kui lugeja. Otsese käsu andmine on tavaline suulises suhtlussituatsioonis, kui kuulajat püütakse õhutada midagi tegema. Tegevussituatsioonis mitteosalevale isikule, nagu see kirjalikus suhtluses tavaline, pole põhimõtteliselt võimalik otsest käsku anda. Seega on ka kirjanditektis otseste käskude andmine põhjendamatu, ometi aga üksikutes töödes võib selliseidki väljendeid leida.

- (100) *Vali kleit, mis peab vastu su lõpetamise, olgugi, et ta ei ole nii uhke, kui sa seda soovisid.* (456 026 Kõigel on hind, aga vähesel väärtus)

- (101) *Ära tee seda teistele, mida sa endale ei taha!* (507 034 „Meie suurim ja hiilgavaim meistritöö on õigesti elatud elu.” (Michel de Montaigne))



- (102) Niisiis, *kaalu* enne pikalt sellise tähtsa otsuse tegemist. (019 013 Kirjutatud ja kirjutamata seadustest)

Riigikirjandite analüüsi põhjal võib tõdeda, et õpilased üldjuhul oskavad koostada arutlevat ja argumenteerivat teksti, kuid kasutatavad argumenteerimisvõtted on suhteliselt piiratud. Sellisele tulemusele on jõudnud ka argumentide formaalloomilisi struktuure uurinud Merle Kaldjärv (2008). Argumentatsioonis kasutatakse nii fakti- kui ka tundepõhiseid argumente, kuid viimaste hulk ületab tunduvalt esimeste oma. Konkreetsete faktide esitamine oma väidete toetuseks pole kuigi sage, pigem toetutakse ka faktiargumente kasutades üldtuntud tõsiasjadele ja isiklikule kogemusele. Tugevamate kirjandites tuuakse teksti faktipõhiste argumentidena statistilisi andmeid või muid kontrollitavaid fakte, aga sagedamini toetutakse autoriteetidele. Autoriteetideks on teadlased, kirjanikud, harvemini tuntud poliitikud – nendele viitamisega näitab kirjutaja, et ta on vastavate teadusteooriate, kirjanike arvamuste, teoste või poliitiliste seisukohtadega tuttav.

Tundepõhine argumenteerimine on faktipõhisest sagedasem, see on üldse riigieksamikirjandite soosituim argumenteerimisvõte. Kirjandites on valdav enesekeskne vaatepunkt. Autoriteedina esitatakse iseend ja oma subjektiivset arvamust, mis vormistatakse üldkehtiva tõena. Nii konstrueeritakse teksti keeleliste valikutega endale teadja roll, informeerides lugejat, kuidas asjad tegelikult on. Kirjutaja võib väite subjektiivsusele tekstis eksplitsiitselt viidata (*mina arvan, minu arvates* – vt lähemalt 5. peatükis), aga sageli esitatakse enda nimel enesekindlaid tõdemusi, kasutades kindla kõneviisi väitlauseid, allikatele viitamata või väite kategoorilisust pehmendavaid modaalsõnu kasutamata. Kirjanditest ilmneb, et diskursuse rollidest kirjutavad õpilased ennast enamasti just teadja rolli, luues niiviisi vastuolu oma sotsiaalse rolli ja diskursuserolli vahele. Tundepõhiseid argumente täpsemalt liigitades võib nende hulgas eristada arvamusi, üldistusi, hinnanguid ja võimalikkusele viitavaid tulevikuennustusi.

Kirjanditest võib leida näiteid ka muude retooriliste võtete nagu küsimuste, käskude, soovide, üleskutsete, metafooride kasutamise kohta. Viimaste osakaal on vägagi tagasihoidlik ja see on teatud mõttes ootuspärane, sest kirjanditelt ilmselt ei eeldata kujundlikku keelekasutust. Kirjandite hindamisjuhendiski on tüüpiliste lausestusvigade all toodud välja kujundlikkusega liialdamine. See tähendab, et metafoorset keelekasutust ei peeta sobivaks sellisesse tekstiliiki nagu kirjand.

Argumenteerimist seevastu õpitakse ja õpetatakse. Õpikutes (Ehala 2000, Aava 2003b, 2003b) esitatakse palju mitmekesisemaid argumenteerimisvõtteid, kui kirjanditest tegelikult leida on. Vaatamata õpikumaterjalidele, mis argumenteerimise eri viise käsitlevad, pole õpilaste argumenteerimisoskus kiita. Sellele viitab hulk kirjandeid, mis koosnevad peamiselt põhjendamata väidetest. Ometi on argumenteerimisoskus vajalik mitte ainult kirjandi jaoks, vaid tulevase elu jaoks, sotsiaalses keskkonnas toimetulemiseks. Tõenäoliselt peaks argumenteeriva teksti ülesehitust ja kasutatavaid argumentatsioonitehnikaid ja muid retoorilisi võtteid õpetama koolis põhjalikumalt ühtpidi selleks, et õpilane

argumenteerivat teksti teha oskaks, ja teisalt selleks, et ta sellise teksti kas või väliste tunnuste põhjal ära tunneks. Meie igapäevaelus kasutab argumenteerivat teksti ajakirjandus, see on ka mõjus retooriline võte reklaamis. Seega seondub argumentatsiooni tundmine argivajadustega, rääkimata keerukamate tekstidest eri ametites ja valdkondades, millega noorel inimesel tulevases tööelus kokku puutuda tuleb.

## 5. KIRJANDITE DISKURSIIVSED OMADUSED

Käsitledes kirjandite diskursiivseid omadusi, lähtutakse järgnevas funktsionaalse tekstianalüüsi ideest, et keel on polüfunktsionaalne: tekst teeb samaaegselt mitmeid asju, täidab korraga mitmeid funktsioone. Keelekasutus ei ole üksnes referentsiaalse tähenduse, nn sisu vahendamine, vaid igasugune väljend räägib ka autori tunnetest ja suhtumisest kõnealusesse asja või teistesse inimestesse. Tekst on alati kellelegi adresseeritud ja toimib suhtlusvahendina. See suhtlus ehk diskursiivne protsess ei toimu tühjuses, vaid mingil ajal ja mingis kohas, mingis sotsiaalses tegelikkuses ja kontekstis, mille osaks on ka olemasolevad tekstid, varasemad suhtlusvormid, keelekasutuse traditsioon, mis kõik moodustab keelekasutuse nn intertekstuaalse aspekti. Seega on tekstil peale sisutasandi veel suhtlustasand ja keelelise esituse tasand. Eelmistes peatükkides vaadeldi riigikirjandite tekstuaalseid ja retoorilisi omadusi, selles peatükis võetakse vaatluse alla kirjandite avaram diskursiivne kontekst. Analüüsitakse kirjandite intertekstuaalsust ehk seoseid teiste tekstidega ja interpersonaalsust ehk kirjutaja identiteedi ja suhete peegeldumist tekstis.

### 5.1. Kirjandite intertekstuaalsus

Intertekstuaalsus on teksti omadus olla suhetes teiste tekstidega. Tekstide vastastikuse mõju uurimisel tähendab intertekstuaalne vaatepunkt, et tekste vaadeldakse koosmõjus ja suhetes teiste tekstidega või nende taustal. Lähtutakse põhimõttest, et iga tekst on dialoog mingi teise tekstiga. Väite eelduseks on tõsiasi, et tekstid on sotsiaalse ja diskursiivse konteksti kaudu omavahel seotud ja nad mõjutavad vastastikku üksteist. Iga tekst võib inspireerida uute tekstide teket, pakkudes selleks näiteks lähtematerjali, aga alati asetub iga tekst laiemasse konteksti ja teksti tähendus ilmneb dialoogis eelnevate ja järgnevate tekstidega. Autor võib oma tekstis teisi tekste tsiteerida, refereerida, nimetada või neile muul viisil viidata. Just sellist laenamiste ja viitamiste süsteemi nimetatakse traditsiooniliselt intertekstuaalsuseks. Eriti rohkelt kasutatakse tsitaate teistest tekstidest, vihjeid ja allusioone tänapäeva ilukirjanduses ja kunstis. Seega on loomulik, et kõige enam on intertekstuaalsuse mõistet kasutatud kirjandusteaduses, seal vaadeldakse tavaliselt erinevate ilukirjandustekstide vahelisi seoseid ja vastastikuseid mõjusid (Allen 2000: 2–4).

Keeleteaduses on tekstide intertekstuaalsust vaadeldud põhiliselt kahest vaatepunktist: on uuritud teiste tekstide esinemisviise ja tähendust mingis konkreetses tekstis, teisalt on uuritud, kuidas tekstid ja nende interpretatsioonid toetavad ühiskonnas valitsevaid tekstikonventsioone, näiteks suhet žanritesse. Kirjandi üks eesmärke on demonstreerida oskust kasutada õpitut ja seepärast on intertekstuaalsus üks kirjandi kui tekstiliigi tunnusomasemaid jooni. Kirjandites saab argumenteerimiseks kasutada oma isiklikku kogemust, üldist rahvusomast kultuurikogemust, teadmisi ühiskonnast, ajaloost ja ilukirjandusest. On loomulik, et kirjandis viidatakse loetud ilukirjandusteostele või tarbetekstidele. Et

riigikirjand on kaheosalise õppeaine – eesti keele ja kirjanduse – lõpueksam, siis on ilukirjandustekstide analüüsimine ja loetule viitamine kirjanditekstis ootuspärane. Kirjutaja sotsiaalseid ja kultuurilisi teadmisi, tema oskust tekste tõlgendada ja tekstide põhjal järeldusi teha demonstreerib tarbe- jm tekstide kasutamine oma kirjandi alusmaterjalina. Eksamitööd kirjutades ühtki konkreetset teksti kasutada ei saa, viidatav põhineb õpilase mälul.

Selles peatükis keskendutakse nii kirjandi kui tekstiliigi intertekstuaalsetele omadustele ja lisaks sellele vaadeldakse, milliseid tekste ja kuidas on õpilased kasutanud riigieksamikirjandit kirjutades.

Intertekstuaalsuse kui termini võttis esimesena kasutusele prantsuse semiootik Julia Kristeva oma 1960. aastate lõpu uurimustes "The Bounded Text" (Kristeva 1980: 36–63) ja „Word, Dialogue and Novel” (Kristeva 1980: 64–91). Kristeva innustus Mihhail Bahtini tödest, mille kesksemaid mõisteid *dialog* seostub otseselt intertekstuaalsusega. Bahtini järgi osalevad tekstide dialoogis autor kui kirjutav subjekt, vastuvõtja-lugeja ja kultuurikontekst. Dialoog toimub nii horisontaalsel tasandil (kirjutava subjekti ja vastuvõtja vahel) kui ka vertikaalsel tasandil – suhtluses võetakse arvesse oma kultuurikonteksti. (Bahtin 1987) Kristeva lõhkus traditsioonilise ettekujutuse autorite mõjutustest ja tekstiallikatest ning väitis, et kõik märgisüsteemid on konstrueeritud viisil, mis transformeerivad varasemaid märgisüsteeme. Ükski tekst pole ühe autori looming, vaid side teiste tekstide ja keelestruktuuridega. (Kristeva 1980: 64–91)

Tuntud prantsuse tekstiurija Roland Barthes väidabki, et iga tekst on uus muster vanadest tsitaatidest – kogum koode, formuleeringuid, rütme, fragmente jms, mis on uude teksti kirjutatud ja nii taas lugeja ette toodud. „Iga tekst on teise teksti intertekst, kuid seda intertekstuaalsust ei tohi segamini ajada teksti päritoluga: teose „allikate”, „mõjutuste” otsimine tähendab rahuldumist põlvnemismüüdiga; tsitaadid, millest tekst koosneb, on anonüümsed, tabamatu päritoluga ja ometi *juba loetud*: need on jutumärkideta tsitaadid” (Barthes 2002: 132–133). Seega on intertekst peale äratuntavate tsitaatide ja refereeringute veel lai ala anonüümseid fragmente, mille päritolu vaevalt kunagi õnnestub selgitada.

Niisiis iga tekst, mida autor loob, on mõjutatud teistest tekstidest, mida kirjutaja varem lugenud on. Sama kehtib ka lugeja kohta. Lugeja interpreteerib teksti ja selle tähendusi varasema lugemiskogemuse taustal. Uued tähendused tekivad vaid siis, kui algtekstid on nii kirjutajale kui ka lugejale tuttavad. Tuntud saavad olla eelkõige sama kultuuriruumi tekstid. Intertekstuaalsus on alati kultuurisidus. (Allen 2000: 184–186) N. Fairclough (1992: 102–103) rõhutab, et tekstide loomine on loomulik vaid teatavas kindlas sotsiaalses ümbruses ja ideoloogilises kontekstis. Sama kultuuriruumi liikmetena ammutatakse oma teadmisi teistest tekstidest selle kaudu, mida loetakse, nähakse ja kuuldakse, ja suheldes teistega eeldatakse, et sama kultuuriruumi liige suudab tajuda, millist uute tähenduste teket on tekstis silmas peetud. Paljud tekstid on lugejaile tuntuks saanud koolihariduse sarnase sisu kaudu. Lisaks kultuuriruumis käibel olevatele tekstide tundmisele on lugejale intuiitiivselt selged ka teatavad tekstitüübid. Näiteks narratiiv, kus sündmused seatakse ritta nii, et sellest tekib

lugu. Kultuurikogemusest tulenevalt on tekstiliik ennustatav. (Schirato, Yell 2000: 54–55)

Kui žanrid on kultuurikogemuslikult ennustatavad, siis funktsionaalsest vaatepunktist on žanrid teatud diskursuste piires pakutavad keelelised ja tekstuaalsed ressursid. Žanreid nähakse seoses sotsiaalse konteksti ja selle muutumisega. Seega pole žanrite konventsioonid püsivad, vaid ajas muutuvad. N. Fairclough (1992: 126) nimetab žanreid keelelise tegutsemise viisiks, mis on sotsiaalselt vastuvõetavad ja äratuntavad. Neid võib vaadelda kui potentsiaali, millele toetudes oma keelelisi valikuid tehakse. Fairclough' arvates räägivad žanrimuutused, näiteks tõsielusarjade kasv televisioonis, kindlasti midagi ka muutuste kohta ühiskonnas.

Žanrite püsivus ja muutumine on žanriti üsna erinev. Ühiskonnas on käibel teatud hulk n-ö rutiinseid ja korduvaid tekste, nagu näiteks kohtuotsused, haiguslood, kindlat liiki ametikirjad. Rutiinsetele tekstidele on omane, et tekstid ehitatakse üles sellisena, nagu neid kogu aeg koostatud on. V. Heikkinen jt väidavad tarbetekstide uuringute käigus tehtud küsitluste põhjal, et üle poole kirjutajatest kasutavad eeskujuna varem kirjutatud tekste (Heikkinen jt 2000: 282).

Ka kirjand oma õpilastöö iseärasuste ja tunnustega on sotsiokultuuriliselt välja kujunenud žanr. Kui palju saadakse eeskuju ja mudeleid sellest, mida ja kuidas on varem kirjandeid kirjutatud, on võimatu selgitada. Kuid selgest tekstiliigi traditsioonist räägivad publitseeritud kirjandikogumikud, näitetekstide valikud jms. (vt näiteks Madisso 1997; M. Hennoste, 1998). Neist ammutatakse eeskujusid, aga kindlasti mõjutab näitetekstide lugemine kirjutajat kirjandi struktuuri kujundamisel ja keeleliste valikute tegemisel. Näiteks aastaid riigikirjandi korraldamisega tegelnud Riikliku Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskuse spetsialist Märt Hennoste väidab Õpetajate Lehele antud intervjuus, et „kirjandi puhul on tegemist stamptekstidega. Õpilased kasutavad oma kirjandites 3–4 tüüpilist sissejuhatust, 2–3 traditsioonilist lõpetust. Tavapärane teemaarendus koosneb refereeringutest ja tsitaatidest, mida seovad üksikud autori mõtted, või siis jutustatakse lihtsalt mõnd lugu. Algupärasuse määr kirjandites on väike.” (M. Hennoste 2002). Ma pole päris nõus Hennoste väitega, nagu oleks alati tegemist stamptekstidega. On üsna huvitavaid ja hästi argumenteeritud arutluskäike, mis mõjuvad leidlike ja uudsetena ning kõnelevad kirjutaja individuaalsest maailmanägemisest ja arusaamadest. Küll aga võib tõepoolest kirjandites näha korduvaid ülesehituslikke võtteid, aga ka kindlaks kujunenud viise viidata teistele tekstidele, mis kokkuvõttes võib jätta mulje, nagu oleks tegemist stamptekstidega. Ka õpilaste ettekujutus sellest, milliste tunnustega teksti kirjandite hindajad ootavad, samuti hindajate traditsioonilised seisukohad ja tekstiõpikutes esitatu on aja jooksul kujundanud kirjandist üsna stereotüüpse ja kindlate tunnustega tekstiliigi, mille üheks oluliseks tunnuseks on viitamine teistele tekstidele. Sarnastele järeldustele on jõudnud ka Soome uurijad, analüüsides eksami nn essee tüüpi kirjutisi. (vt Makkonen-Craig 2011; Kauppinen, Makkonen-Craig 2011)

Intertekstuaalsuse vaatlemisel huvitab uurijaid see, millised uued tähendused teiste tekstide kasutamisel sünnivad, mis ülesanded on võõra teksti sisse toomisel konkreetseesse teksti ja milliste keeleliste valikute abil seda tehakse. Fairclough väidab, et kui kirjutises või kõnes mingile teisele tekstile viidatakse, tekib nende tekstide vahel dialoog, kus asetuvad vastastikku kaks erinevat perspektiivi, eesmärki, huvi või uskumust (Fairclough 2003: 47–51). Oluline on see, milline osa keelekasutusest on oma tekst, kus kirjutaja esitab oma mõttekäiku, ja milline osa on võõral tekstil.

Laenata võib nii otseselt kui kaudselt, see tähendab, et intertekstuaalsus on nii eksplitsiitselt kui implitsiitselt väljendatud viited teistele tekstidele. Intertekstuaalsed seosed loovad dialoogi konkreetse teksti tõlgenduse ja selle taustal olevate tekstide vahel. Tekstiuurijad on seisukohal, et pole olemas iseseisvat teksti: iga uus tekst on seotud olemasoleva varasema tekstimaailmaga. Intertekstuaalsuse puhul on küsimus eelkõige keelelistest suhtest, aga mitte ainult, selle taustal on alati küsimus, millised uued tähendused tekstide laenamise alusel vaadeldavas tekstis tekivad. Näiteks Jay Lemke (1995: 87) peab intertekstuaalseteks just tekstide tähendussuhteid.

Põhimõtteliselt võib intertekstuaalsuse analüüsi mõista lähtetekstide uurimisena. Uuringuobjektiks on see aines, millest tekstid koosnevad. Näiteks akadeemiliste tekstide vaatlusel võib keskenduda allikate analüüsile, uudistekstides võib vaadelda, kui palju nad sisaldavad otseseid tsitaate. Intertekstuaalsus ei piirdu vaid viidetega – suhe muu maailmaga on märksa abstraktsem, teatud teksti on võimalik mõista seetõttu, et teatakse ja tuntakse teksti erinevaid väljendusvõimalusi ja tekstikonventsioone. Akadeemiline tekst ja ajaleheuudis võivad käsitleda sama teemat, aga teksti ülesehitus ja stiilivalikud on vägagi erinevad. Lugeja teab neid erinevusi ja oskab neid oodata. (Solin 2006: 72–74)

Erinevad uurijad kasutavad intertekstuaalsuse esinemisviiside kohta erinevaid termineid. Fairclough (1992: 104) nimetab tsitaatide kasutamist avatud intertekstuaalsuseks (*manifest intertextuality*), teksti suhet abstraktsetesse tekstikonventsioonidesse nimetab ta aga interdiskursiivsuseks (*interdiscursivity*). Ameerika retoorikauurija Devitt omakorda nimetab vastavaid nähtusi referentsiaalseks intertekstuaalsuseks (*referential intertextuality*) ja geneeriliseks intertekstuaalsuseks (*generic intertextuality*). (Devitt 1991: 338–342) Siinses töös keskendutakse kirjandeid analüüsides avatud intertekstuaalsusele.

Avatud intertekstuaalsusega on tegemist siis, kui teksti pindstruktuuris on näha märke teistest tekstidest. Kõige lihtsam viis tuua oma teksti võõrast teksti on tsiteerimine. Selles tähenduses on tsitaat millegi varem öeldu või kirjutatu uuesti esitamine. Tsitaat langeb sõna-sõnalt kokku algupärase tekstiga, see vormistatakse tavaliselt jutumärkide abil, aga võimalik on ka kasutada kaldkirja või mingeid teisi tüpograafilisi võtteid. Tsiteerimine kui otsene laenamine on omal kohal siis, kui autori sõnastusviis on sedavõrd ilmekas ja asjakohane, et seda on mõttekas oma teksti tuua muutmata kujul või kui refereering ei suuda autori mõtet täpselt edasi anda. Tsitaati võib kasutada ka siis, kui kirjutaja tahab kommenteerida autori hoiakuid ja vajab selleks täpset lähtekohta. Selles tähenduses võib tsitaat olla ühendaja või eristaja, st kirjutaja kas on nõus

tsiteeritavaga ning loob enda ja tsiteeritavale autorile toetudes autoriga ühise arusaama või vastandub sellele. Ükskõik millisel eesmärgil autor tsitaati ka ei kasutaks, on see alati keeleline valik, mis on seotud kirjutaja tõekspidamistega. Tsitaadi kasutamine on põhjendatud siis, kui tekstis tekib selle kaudu uus tähendus.

Riigikirjandites on tsiteerimine üks retoorilisi võtteid, millega oma arusaamu ja hoiakuid kindlustatakse. Järgmise näite autor on tsiteerimist just sel eesmärgil kasutanud.

- (103) *Rahva suurimaks rikkuseks on tema keel, mida tuleb hoida puhtana, kaitsta võõrmõjutuste eest. „Keel on, mis üht rahvast rahvaks teeb, ta peidab üht lõputut väge ja pühadust oma sees,” väitis C. R. Jakobson. Rahvuslik ärkamisaeg oli võitlus keele ja kultuuri säilimise eest, võitlus meie rahva püsima jäämise nimel. Tänu sellele suudeti vastu seista vene keele pealetungile ning rajati tugev alus eesti kultuurile. „Keel on rahva suurim oma-pärasus, ta hing. Rahvas kestab rahvusena, niikaua kui tal on oma keel. Kaotab ta selle ja omandab võõra, siis muutub ta teise rahva osaks ja sulab sellesse.” Neid keeleteadlase Aaviku sõnu illustreerib liivi rahva saatus. (161 039 Ajalool on sõlm sees)*

Kirjutaja on tekstilõiku ühendanud kaks tsitaati – C. R. Jakobsoni ja J. Aaviku mõtteid keelest ja on need osanud oma tekstiga sujuvalt siduda. Tsiteerimise eesmärgiks on süvendada väidet, et keelt tuleb hoida puhtana ja kaitsta võõrmõjutuste eest. Tavaliselt kaasneb tsitaadiga saatelause, aga kasutatakse ka muid seostamisviise. Näites (103) on vaid üks tsitaatidest vormistatud saatelause abil – väitis C. R. Jakobson. Teine kolmest lausest koosnev tsitaat on kirjanditeksti osaks vormistatud jutumärkide abil. Tsitaadi autor selgub tsitaadile järgnevast lausest.

- (104) *Kuueteistkümnne vabadusaasta jooksul on Eesti muutunud Nõukogude Liidu väiksemast liiduvabariigist Euroopa Liidu e-tehnoloogia rakendamise üheks juhtriigiks. Hiilgavaid majandustulemusi ning suurepäraseid teadus- või kultuurisaavutusi varjutavad paraku mahajäämised sotsiaalsfääris. Just sotsiaalsete näitajate nõrkust peangi üheks eesti jätkusuutlikkust ohustavaks teguriks. Ma ei nõustu täielikult Hando Runneli seisukohaga rahvuse püsimisest: „See oma kultuur, see väike asi on see, mis märgib ja määratleb rahvuse püsimise.” Tõepoolest, ka kultuur ning ühtekuuluvustunne märgivad suurt rolli rahvuse eksisteerimisel, kuid ilma riigi tugisambata, inimeseta, osutuks võimatuks ka rahvusriik. (646 024 Eesti mured on ka minu mured)*

Näites (104) kasutab kirjutaja tsitaati luuletaja H. Runnelilt, kes väidab, et kultuur määratleb rahvuse püsimise. Kirjandi autor kasutab tsitaati, et sellega polemiseerida. Ta nimetab, et ei nõustu tsitaadiga täielikult ja tsitaadile järgnevas lauses täpsustab oma seisukohta. Oma osalise nõustumise kinnituseks kasutab ta modaalsõna *tõepoolest* ja rõhumäärsõna *ka*, vastandseisukoha esitamist aga alustab vastandava sidendiga *kuid*. Tsitaadi valik on õnnestunud, sest kirjutajal on korda läinud avardada selle abil mõttekäiku, nagu määratleks rahvuse ainuüksi kultuur.

Kirjandite üks tekstuaalseid nõrkusi on see, et õpilane tahab küll kasutada tsitaate, demonstreerimaks oma lugemust ja meeldejäetud aforisme, aga iga kord ei õnnestu kirjandi kirjutajatel tsitaate tekstiga põimides luua uut tervik-tähendust. Järgnevalt esitatakse mõned näited, kus kirjutaja on tsitaadid oskamatuult oma tekstiga ühendatud.

- (105) *William Shakespeare'ilt pärineb tõetera: „Elu on rooside ning okastega palistatud tee.” Ilmselge, et elu pole ainult õitsev ja hästi lõhnav roosiaed, vaid sisaldab endas ka probleeme ja muresid, mis vajavad lahendust. Seejuures ei tohi märkamata jätta lähedasi, kes võib-olla loodavad eelkõige sinu toetusele. Erich Maria Remarque'i sõjaromaani „Läänerindel muutuseta” peategelane Paul Bäumer suudab üle olla raskustest ja ootamatustest. Patriootilise õpetaja õhutusel otsustab kogu klass isamaa eest seista ja otse koolipingist rindele tormata. Teismelised õpilased, kel elukogemus peaaegu puudub, ei tea rindeelust õieti midagi. (646 023 „Meie suurim ja hiilgavaim meistritöö on õigesti elatud elu.” (Michel de Montaigne))*

Shakespeare'i tsitaat (näide 105) peaks toetama kirjutaja mõtet, et elu pole roosiline, vaid sisaldab endas ka probleeme ja muresid. Tsitaadil pole aga selles tekstilõigus selget funktsiooni, sest järgnev tekst ei toeta tsitaati ega ava seda täpsemalt, ainuüksi parafraseerib seda. Tsitaadiga ei tekita autor ka dialoogi, sest kirjutaja pole end Shakespeare'i seisukohale vastandanud. Ka järgnev tekst ei lähtu tsitaadist, vaid kirjutaja asub Erich Maria Remarque'i romaani „Läänerindel muutuseta” ümber jutustama.

- (106) *Vastupidiselt usklikele leidub ka inimesi, kelle ainus eesmärk elus on selle lõputu nautimine. Eesmärgi saavutamiseks on üks grupp inimkonnast valinud ebaseaduslikud meetmed ja ning neid nimetatakse kurjategijateks. Vargad, kellele ei valmista erilist piina ega vaeva panga või juveelipoe röövimine, on valinud elutee, millest ühe osa moodustavad küll põgenemine ja ülim ettevaatlikkus, kuid mille korvab kõik see rikkus, mis neid ümbritsema hakkab, kui nad oma väärttega puhtalt pääsevad. Selline inimgrupp on võtnud omaks hedonismi põhitõe, mille järgi tuleb elu elada nii, et sellega kaasneks väike kannatus ja võimalikult suur nauding. Sealjuures kannatus on põhjendatud, kui järgneb veel suurem nauding, mis antud juhul oleks luksuslik ja jõukas elu. Sellist eluviisi toetab Oscar Wilde'i öeldu: „Patt on tänapäeva elus ainus tõeline värvikas element.” (646 027 „Meie suurim ja hiilgavaim meistritöö on õigesti elatud elu.” (Michel de Montaigne))*

Kuigi O. Wilde'i on põhjust hedonismiga seostada, sest näiteks tema romaan „Dorian Gray portree” sellist elamisviisi esitleb, räägib kirjandi kirjutaja valitud tsitaat hoopis patust kui elu värvikast elemendist (näide 106). Tsitaadile eelnev tekst aga on elu nautimisest ja selle saavutamise ebaseaduslikest teedest. Kuna tsitaat ei toeta sellele eelnevat ega ka järgnevat teksti, siis ei sünni ka lisa-tähendust ja tsitaadi seostamine autori mõttekäiguga mõjub kunstlikult.

- (107) *Oma teemale mõeldes hakkab koheselt mu peas küsimus: mida haridus endast õigupoolest kujutab. Äkitselt turgatab mulle pähe O. Wilde tsitaat: „Haridus on suurepärane asi, aga seda, mis on teadmist väärt, pole võimalik*



*õpetada". Sellele tsitaadile mõeldes hakkab ma mõtlema hariduse tähendusele meie elus. (566 082 Haridus – kas vahend või eesmärk?)*

Ka näites (107) on kirjutaja kasutanud O. Wilde'i tsitaati. Tsiteerimine on omal kohal siis, kui oma teksti võõra teksti sissetoomise kaudu tekib uus tähendus. Selles näites pole kirjutaja suutnud tsitaati eesmärgipäraselt kasutada, sest järgnevas tekstis puudub analüüs selle kohta, mis on teadmist väärt. Tsitaadi abil ei argumenteerita, see pole ka ülejäänud tekstiga seotud, järelikult on selle kasutamine olnud väheefektiivne.

(108) *Minu kadunud tädi arvates Mihkel teab, mida oma elult tahab. Minu tädi Pille hoidis mu venda väga, sest nad olid kohati sarnased. Pille elas täpselt nii, nagu heaks arvas, sest talle polnud enam kauaks aega antud. Maovähk avastati tal poolteist aastat enne surma ja kahjuks ei saadud seda ravida. Mõned päevad enne lahkumist kostsid ta suust sõnad: „Elage nii, nagu iga päev oleks teie viimane, et te ei peaks kahetsema.” Ta suri õnnelikuna nagu Lilliangi, kellest eespool jutustasin. (187 010 „Meie suurim ja hiilgavaim meistritöö on õigesti elatud elu.” (Michael de Montaigne))*

Kui tavaliselt tsiteeritakse riigikirjandites kirjandusteoseid, meediaväljaandeid või autoriteetide ütlusi, siis näites 108 ilmneb, et kirjandi kirjutaja on otsustanud tsiteerida oma tädi. Tädi otsekõnena on vormistatud üldtuntud väide – elada tuleb nii, nagu oleks iga päev viimane. Selle väite oleks kirjutaja võinud vormistada ka refereeringuna. Tsitaadile järgnev lause on samuti intertekstuaalse seose loomine, sest viidatakse Remarque'i romaani „Taeval ei ole soosikuid” peategelasele. Näide 108 kõneleb sellest, et noortel kirjutajatel pole alati lähtematerjali, millele oma teksti kirjutades toetuda ja sel juhul toetutakse oma vähestele elukogemusele või lähedaste ütlustele.

Kui tsitaati osatakse oma tekstiga siduda, selle abil oma väidet süvendada või ümber lükata, on tsitaadid oma eesmärgi täitnud. Tekkinud on eri kontekstide ühendamise kaudu lisatähendusi. Sageli ei oska aga riigikirjandite kirjutajad võõrast tsiteeritavat teksti oma tekstiga siduda ja tsitaadid ei avarda tekstilõigu mõtet (näited 105–108). Sel juhul tuleb tunnistada, et tsiteerimine pole oma eesmärgi täitnud, vaid on jäänud üksnes loetu või kuuldu demonstreerimiseks, loomata teksti lisatähendust.

Avatud tüüpi intertekstuaalsust esindab ka teine intertekstuaalsuse väljendamis viis – refereerimine. Nii nagu tsiteerimise puhul on ka refereerimisel teksti pindstruktuuris äratuntav võõra teksti kasutamine. EKG nimetab refereeriks lauset või lausest suuremat tekstilõiku, mis refereerib teise isiku (või ka kõneleja enda) kõnet. Referaat on seega kaudse teatelaadi väljendus (EKG 1993: 293). Siinses uurimuses peetakse refereerimise all silmas teise autori teksti kaudset edasiandmist kirjutaja poolt. Sellise refereerimise puhul viitavad kaudkõnele deiktisised pronoomenid ja adverbid, isiku- ja ajavormid aga viitavad refereerija isikule ning tema kõnelemisajale ja -kohale. Refereerimist peetakse selle taasesitamiseks, mida mingis situatsioonis on juba varem öeldud või kirjutatud. Kui aga varem esitatut refereeritakse, kaasneb sellega refereerija hoiakute ja suhtumiste väljendamine refereeritavas. Fairclough (1992) peab

refereerimist vaid üheks intertekstuaalsuse avaldumisvõimaluseks, sest laiemas tähenduses on intertekstuaalsus kahe või enama teksti vastastikune mõjutamine.

Suurima grupi uuritud riigikirjandite intertekstuaalsuse edastamise viisidest moodustavad refereeringud. Kui õpilane kasutab oma tekstides ühe või teise autori teksti seda refereerides, võtab ta endale selgitaja rolli. Refereeringu abil püüab ta lugejale midagi selgeks teha, tõestada oma väidete paikapidavust või näidata teiste eelarvamusi või väärhoiakuid. Eeldatakse, et refereeringus peab kirjutaja olema täpne ja autoritruu (Kauppinen, Laurinen 1988: 62–64). Eeldatavasti on riigikirjandite kirjutajad nii teksti mõtet kui ka autori mõttekäiku korrektsetl jälginud, kuid viidete ebamäärasuse tõttu on esituse täpsust kontrollida enamasti võimatu.

Omaette rühma moodustavad kirjutajad, kes refereerivad vaid autori üht mõtet. Tavaliselt viitab ühe mõttekäigu refereerimine argumenteerimisvõttele, kus kasutatakse oma mõtete esiletoomiseks autoriteetidele tuginemist. Viite allikate tähistamiseks on kasutatud allajoonimist.

- (109) *Saksa filosoof Nietzsche väitis oma õpetuses, et üliinimene on see, kes on sõltumatu ning vaba orjameelsusest ja üleolekutundest.* (587 039 „Meie suurim ja hiilgavaim meistritöö on õigesti elatud elu.” (Michel de Montaigne))
- (110) *Aurelius Augustinus ütles targalt, et head nime tuleb kallist võideõlist olulisemaks pidada ja surmapäev on alati parem kui sünnipäev.* (210 035 Eneseusk ja eneseteostus)
- (111) *Ka Friedrich Nietzsche ja Alfred Adler on konstateerinud, et üheks inimese edasiviivaks instinktiks on võimupüüd elik üleolekusoov.* (210 034 Paremasse homsesse viivad meid ...)

Refereeringu saatelausesse võidakse põimida ka kirjutaja suhtumine refereeritava sisusse (*Augustinus ütles targalt* (näide 110)). Kirjandi kirjutajad vormistavad sellist tüüpi refereeringud (näited 109–111) *et-kõrvallause* abil. Pealause verbideks on tavaliselt *ütleva, väitma, lausuma, arvama, kõnelema, konstateerima*. Aga võib olla ka üsna ootamatut verbivalikut, näiteks *uhkeldama*. Kui *ütleva, kõnelema* on neutraalsed ütlemisverbid, siis pealauses kasutatud *uhkeldama* väljendab kirjutaja suhtumist.

- (112) *Meie peaminister Andrus Ansip uhkeldab aina kiire majanduskasvuga, kuid inimeste elu pole paranenud. On ikka alles need nn kolm Eestit, millest räägiti 1990ndate aastate alguses.* (726 058 Eesti mured on minu mured)

Verbivalikuga võib kirjutaja anda hinnangu refereeritavale ja anda nii edasi oma tõlgenduse (Mäntynen 2003: 70). Näites 112 ehitatakse üles vastandus: ühelt poolt uhkeldamine majanduskasvuga, teisalt pole elu Eestis paranenud. Kolme Eestit nimetades viitab kirjutaja Rein Taagepera esitatud mõttekäigule, et Eestisid on vähemalt kolm: vaeste, rikaste ja vahepealsete Eesti. Kirjutaja pole osanud väidet selle autoriga seostada, samuti eksib oma refereeringus ajaga, sest Taagepera mõttekäik pärineb 2000ndate esimesest poolest.

Kui eelmistes näidetes on nimetatud, kelle seisukohti refereeritakse, siis näites 113 on refereeritav allikas palju ebamäärasem.

- (113) *20. sajandi lugupidamist väärivad riigimehed on tõestanud, et on võimalik elada nii, et saavutatakse eesmärgid, mis on püstitatud laiema üldsuse hüvanguks. M. Gandhi kutsus 20. sajandi esimesel poolel üles Indiat säilitama kultuuri, keelt ja saavutama iseseisvust pärast Briti impeeriumi lahkumist. Ta suutis äratada India ühiskonna, mille tulemusel iseseisvus saavutati. Samuti 20. sajandi silmapaistev riigimees, kes võitles aafriklaste nimel, on N. Mandela. Ta sooviks oli, et kõik inimesed saaksid elada harmooniliselt ja et kõigile aafriklastele antaks võrdsed võimalused.* (161 038 Ajalool on sõlm sees)

Kirjutaja nimetab kaht 20. sajandi riigimeest M. Gandhit ja N. Mandelat, kuid tekstikatte algus jätab võimaluse, et riigimehi võib olla rohkem, aga neid ei nimetata. Seega luuakse tekstilõigu sissejuhatava lausega avaram kontekst. Järgnevas kirjutaja ainuüksi ei nimeta Gandhit ja Mandelat, vaid annab ülevaate ka mõlema riigimehe eesmärkidest. Gandhit ja Mandelat kasutab töö autor argumenteerimisevõtteks tõestamiseks väidet, et on võimalik elada üldsuse hüvanguks. Referatiivse osa on töö autor oma ülejäänud tekstiga hästi sidunud ja saavutanud refereeringutega asjaliku argumentatsiooni.

Riitta Juvonen (2011: 231–262) on analüüsinud Soome eksamikirjandite intertekstuaalsust ja keskendunud verbide *uskuma, mõtlema, arvama, ütleva* kasutamisele *et*-komplementlauses. Nimetatud verbide abil on võimalik kirjanditekti tuua kellegi teise vaatepunkt ja sellega dialoogi asuda. Passiivikonstruktsioonide najal vahendatakse enamasti üldkehtivaid tõdesid. Üsna sarnast argumenteerimistehnikat on kasutatud ka siin analüüsitud riigieksamikirjandites. Ebamääraseks ja vähe usaldusväärseks jäävad sellised refereeringud, kus pole täpselt nimetatud, keda refereeritakse. Kõige tavalisem võtte jätta refereeritav allikas konkretiseerimata on konstruktsioonid – *öeldakse, sageli arvatakse, üks kirjanik on öelnud, üks filosoof on tõdenud, psühholoog on väitnud*. Sellised ebatäpsed refereeringud jätavad tekstidevahelised seosed ebamääraseks ja küsitavaks.

- (114) *Paljud arvavad, et inimese saatuse juba sündides paika pandud, kuid see on igapäevane oma uskumus.* (726 059 „Meie suurim ja hiilgavaim meistritöö on õigesti elatud elu.” (Michel de Montaigne))

Allikale viitamata jätab ka konstruktsioon *paljud arvavad* (näide 114). See on tavaline viis esitada käibetõdesid. Kaudsetele refereerimisallikatele viitavad adverbidega *tihti, sageli, tänapäeval, viimasel ajal* alustatud laused. Aega või tegevuse kordumist väljendavate adverbide abil seob kirjutaja end ümbritseva maailmaga (Mäntynen 2003: 71–72).

- (115) *Viimastel aastatel on hakatud tõsisemalt suhtuma inimkonna saatust ähvardavasse ülemaailmsesse kliima soojenemisse.* (587 033 „Lõbusalt saeb inimkond oksa, millel ta istub.” (Mati Unt))

- (116) *Tihti peale kiputakse alavääristama inimesi, kes on vangistatud või kodutud. Paljud mõtlevad, miks nad on lasknud elul sellist rada mööda minna* (887 016 „Meie suurim ja hiilgavaim meistritöö on õigesti elatud elu.” (Michel de Montaigne))

Lähiajale ja kordusele viitavate adverbide abil kinnistatakse üldist kogemust, kirjutaja üritab lugejat veenda, et ta pole ainuke, kes nii arvab, kuigi tal pole konkreetseid allikaid oma seisukohtade kinnituseks (näited 115, 116).

Teise grupi moodustavad refereeringud, milles jutustatakse ümber ühe või teise teose sisu. Tavaliselt on sellistel juhtudel tegemist pikemate tekstiosadega, vahel võtavad teose sisu ümberjutustused enda alla valdava osa kirjandist, see tähendab, et kirjandi pikkuse nõue (600 sõna) on küll täidetud, kuid õpilase enda analüüs ja kommentaarid on väga lühikesed.

- (117) *Filosoof A. Camus on öelnud, et elul ja eksisteerimisel ei ole mõtet. Samasuguse otsuseni jõudis ka K. Kõusaare romaani „Vaba tõus” peategelane Ethel. Kahekümnendates aastates neiu oli leidnud läbi armastuse elumõtte, kuid peagi see kadus, sest tema kallim tegi enesetapu. Pärast seesugust üleelamist ei suutnud Ethel enam reaalsusega leppida. Ta tundis, et elu võiks lõppeda, sest enam ei olnud tal seda, mis aitaks õigesti elada. Peagi leidis ta noormehe – Talis oli see, kes teda mõistis ja väärtustas. Sarnaselt Etheliga kaotas ja sai tagasi elu mõtte Veronika P. Coleho teosest „Veronika otsustab surra”. Nii Ethel kui Veronika said abi meestelt, et jätkata oma elu elamist ning paremaks ja õnnelikumaks muutmist. Camus’le vastuväiteks, elul siiski on mõte.* (197 096 „Meie suurim ja hiilgavaim meistritöö on õigesti elatud elu.” (Michel de Montaigne))

Näites 117 algab tekstilõik A. Camus’ mõtte refereeringuga. See on tüüpiline *ütlemas*-verbiga vormistatud pealause ja *et*-kõrvallausega referaat. Camus’ mõtte seob järgneva tekstiga uue lause teema *samasuguse otsuseni*. Järgneb ülevaade K. Kõusaare romaani „Vaba tõus” tegevusest ja selle peategelase võrdlemine P. Coelho romaani tegelasega. Lausetevahelised seosed loob kirjutaja lisavate seosesõnadega *samasugune ja sarnaselt*. Intertekstuaalseid viiteid kirjandusteoste tegelastele kasutab kirjutaja selleks, et lükata ümber Camus’ mõttekäiku. Teoste ja tegelaste ühendamine ning seostamine Camus’ eksistentsiaalfilosoofiaga on aga üsna meelevaldne ja pole kuigi veenev. Samasse kirjandisse on kirjutaja ühendanud veel ülevaate Goethe „Faustist”, Tammsaare „Kõrboja peremehest”, A. Gailiti „Toomas Nipernaadist”, lisatud on Petrarca armumine oma südamedaami Laurasse, dokumentaalfilm „Klooster” ja mõttekäik Freudilt. Selline virvarr, eri ajastutest pärit teoste ühendamine ei tekita lugejas usaldust, seda enam, et oma kommenteerivat teksti on kirjutaja lisanud minimaalselt.

Lisaks tsiteerimisele ja refereerimisele kasutatakse kirjandites teistele tekstidele viitamiseks nimetamist. Nimetada saab isikut, väljaannet, mingit dokumenti, seisukohta. Selliste nimetamiste korral eeldatakse, et lugeja on allikaga tuttav ja teab, mida seal öeldakse. Eeldatakse lugejat kui partnerit, kes kirjutaja väidetes ei kahtle.

- (118) *Eestlane on pealtnäha üsna hall ja igav inimene, pigem Hamlet kui Don Quijote. /.. / Vast kõige paremini on eestlase loomust tabanud A. H.*

*Tammsaare. Eestlane on Mäe Andres ja Oru Pearu, eestlane on Krõõt.*  
(210 031 Veart maa)

Nimetamistega, nagu näites 118 eeldab kirjutaja, et ühise kultuurikogemuse kaudu on lugejal olemas info selle kohta, millised on Hamlet, Andres, Pearu või Krõõt. Täpsemad selgitused jäetakse töös andmata ja loodetakse lugeja koostöötahte ja seoste loomise oskusele. On küsitav, kui põhjendatud on Hamleti nimetamine halliks ja igavaks. Samamoodi eeldab ka kirjutaja näites 119, et lugeja teab, kellest ja millest on jutt.

(119) *Andrus Ansipi lubadused ei pea. Tõnismäel asuv pronkssõdur tuleb maha võtta. Mina arvan, et oleks viimane aeg seda teha, me ei saa igavesti venelaste soovidele järele anda.* (187 017 Eesti mured on minu mured)

Näites 119 nimetatakse peaminister Ansipit ja pronkssõdurit. Eeldatakse, et Ansipi nimi on tuntud ja ei vaja kommentaare, samuti ei vaja kommentaare, millised on Ansipi lubadused või kuidas need on seotud pronkssõduriga. Näite teises lauses viidatakse pronkssõduri mahavõtmise vajadusele. Lugeja võib teha järelduse, et see on Ansipi lubadus, kuid otsesõnu seda väljendatud pole. Kirjutaja seob nimetamise oma arvamusega – *mina arvan*. Aga ühtlasi loob selline nimetamine intertekstuaalse tausta ja sideme Eesti ühiskonna probleemidega laiemalt. Kogu tekstikatke tähendus saab selguda eeldusel, et lugejal on sama kultuurikogemus.

Teist tüüpi nimetamise puhul seostab autor viidatava teose oma tekstiga üksnes nimepidi, toomata esile viidatud teose sisulist külge.

(120) *Dumas' „Kolme musketäri” aeg oli selline, mil inimene sai näidata oma julgust ja õilsust.* (232 024 „Suur aeg nõuab suuri inimesi.” (J. Hašek))

Kui autor on teost vaid nimetanud, jäävad viitamise põhjused ja seosed kirjutatava tekstiga sageli ähmaseks.

Allikad, millele riigikirjandite tekstides on viidatud, annavad informatsiooni õpilaste kultuurimaailmast. On ootuspärane, et riigikirjandite intertekstuaalsete viidete allikateks on kõigepealt kooliprogrammi soovituslikud ilukirjandusteosed. Kui teemade valikus on pakutud nn kirjanduslikke teemasid, on loomulik, et kirjutaja analüüsib teoseid ja siis kasutab viidete allikana ilukirjandust. Alates 2007. aastast on riigikirjandi teemad vormistatud nii, et otseselt ilukirjandusel põhinevaid teemasid pole. On küll võimalus teemat kirjanduse kaudu avada, aga see pole kohustuslik. See tähendab, et kirjanduslikele allikatele on kirjutajad viidanud omaalgatuslikult ja loonud viitamise kaudu intertekstuaalseid seoseid ja uusi tähendusi.

Kõige suurema osa intertekstuaalsetest viidetest moodustavad viited Tammsaare teostele, nagu „Tõde ja õigus” ja „Kõrboja peremees” (näide 121), aga viidatakse ka sellistele teostele, nagu Emil Tode „Piiririik”, Krossi „Paigallend” ja „Keisri hull”, Arved Viirlaiu „Ristideta hauad”, Kreutzwaldi „Kalevipoeg”, väliskirjandusest Shakespeare'i „Hamlet”, Milan Kundera „Olemise talumatu kergus”, Oscar Wilde'i „Dorian Gray portree”, Hermann Hesse „Stepihunt”, Albert Camus' „Võõras”, Mihhail Bulgakovi „Meister ja Margarita”,

Dostojevski „Kuritöö ja karistus” ja „Idioot”. Kõik need teosed kuuluvad kooliprogrammi soovituslike teoste hulka.

- (121) *Traagilisem oli Villu saatus Tammsaare teoses „Kõrboja peremees”. Villu kui talupoeg rügas põllul ränka tööd teha, seda kõike tuleviku nimel, et rajada oma talu ja põld. (197 096 „Meie suurim ja hiilgavaim meistritöö on õigesti elatud elu.” (Michel de Montaigne))*
- (122) *Õnnepalu romaanide („Piiririik”, „Hind”, „Printsess”) peategelased on 20. sajandi kirjanduskangelased. Neid võib liigitada ühise nimetaja „võõras” alla. Hermann Hesse (Harry Haller romaanis „Stepihunt”), Albert Camus (teose „Võõras” peategelane Merrault), Mihhail Bulgakov (Meister „Meister ja Margarita”) – need on vaid mõned näited motiivi „võõras” kasutamisest. Nii Õnnepalu, Hesse, Camus kui ka Bulgakov üritavad näidata kapitalistliku maailma ohtu – raha tagaajamine muutub primaarseks, vaimsed väärtused taanduvad. „Võõraks” olemise all ei mõista Õnnepalu seltskonnata olemist, vaid vaimset üksindust. (949 059 Eestlane ilukirjanduse peeglis)*

Näites 122 ühendab kirjandi kirjutaja eri kultuuride ja ajastute teoseid, sidudes neid ühise kirjandusliku motiiviga – võõras. Õnnepalu teoste tegelaste kõrvutavaks iseloomustamiseks on kasutatud maailma kirjandusklassika autorite ja teoste nimetamist. Teoseid ei tsiteerita ega refereerita, aga eri allikate seostamine käsitletava teemaga on viidatud teoseid tundva lugeja jaoks läbipaistev ja analüüsitud töös sobiv argumenteerimisvõte.

Lisaks ilukirjandusteostele leidub viiteid rahvaluulele. Siin võib eristada kolme tüüpi viiteid: viited muinasjuttudele (näide 123), viited muistenditele (näide 124) ja viited rahvapärastele väljenditele. Sellest rühmast on kõige sagedasemad viited rahvapärastele väljenditele ja kõnekäändudele, kõige harvemini on kasutatud muinasjutte.

- (123) *Kuldkalakest kohates tuleb käituda muidugi mõistlikult, mitte nagu Osvald Jaan Tätte lavastuses „Ristumine peateega”. Tuleb küsida õnne, nagu Osvald tegelikult kavatses, mitte raha, nagu ta tegi. (949 055 Eestlane ilukirjanduse peeglis)*

Näites 123 ei kasutata muinasjuttu otsese allikana, vaid viidatakse kirjutaja teadmisele, et kuldkalakese motiivi on kasutanud oma näidendis Jaan Tätte. Niisiis on tegemist topeltviitega. Muistenditest on mitu korda kasutatud „Ülemiste vanakest”.

- (124) *Pean oma tarkuste raamatuks, mida võib usaldada, elu. See teos on pidevalt täienev ja võrreldav Tallinna linnaga, sest ei saa kunagi valmis. Tal on lõputult peatükke /.. / (600 026 Mis on minu tarkuse raamat?)*

Kirjutaja (näide 124) eeldab õigustatult, et lugeja on tuttav Ülemiste vanakese müüdiga – Tallinn ei tohi kunagi valmis saada, sest siis laseks vanake Ülemiste järvel linna uputada.

Viited rahvapärastele väljenditele, vanasõnadele ja kõnekäändudele seostuvad igapäevase keelekasutusega. Enam kui üks kord on kasutatud rahvapäraseid ütlusi *kes püüab kõigest väest, saab üle igast mäest; pill tuleb pika ilu*

peale, igaüks on oma õnne sepp; rõõm ja mure käivad käsikäes. Need on rahva omaks võetud seisukohad ja uskumused, mis seostuvad tavaarusaamadega, ja need on kultuuris kõigile mõistetavad.

Viiteid piiblitekstile esineb vähe, mis näitab, et piibli tundmine ei kuulu tänapäeva õpilase aktiivsesse kultuuritausta. Ja kui viidet on kasutatud, siis tavaliselt on viidatud Vana Testamendi kümnele käsule (näide 125).

- (125) Üks piibli kümnest käsust ütleb: „Sa ei tohi tappa!” Kuid ometi leidub väärast maailmavaatega inimesi, kes leiavad eneseteostuse just selles. Üheks selliseks on Rodion Raskolnikov Dostojevski teoses „Kuritöö ja karistus”. (210 033 Eneseusk ja eneseteostus)

Viited publitsistikale võiksid olla riigikirjandites tavalised, sest just sellest saab head lähtematerjali ühiskonna aktuaalseid teemasid kajastades. Ka õpetajad soovivad riigikirjanditeks valmistudes lugeda tähelepanelikult ajalehti, et olla kursis päevakajaliste arutlusteemadega. Ometi on viiteid publitsistikale tagasihoidlikult. Kirjandites on üksikjuhtudel nimetatud ajakirjandusväljaannetest Postimeest (näide 126), Eesti Päevalehte, Sirbi lisa Diplomaatiat, aga ka Guardiani (näide 127).

- (126) Täna Postimehes arutleb Daniel Vaarik selle üle, kui paljusid virtuaalsus mõjutab ja vastus on lihtne – meid kõiki. (187 011 Meedia noore põlvkonna kujundajana)
- (127) The Guardian andmetel tõuseb aastas keskmine temperatuur kraadi võrra. (175 077 „Lõbusalt saab inimkond oksa, millel ta istub.” (Mati Unt))

Nüüdismeediale lisaks on viidatud ka varasemale publitsistikale, näiteks Tammsaare artiklile „Absoluutsest ja relatiivsest” (näide 128).

- (128) Tammsaare kirjutas artiklis „Absoluutsest ja relatiivsest”, et inimene on endale aegade jooksul otsinud tuge, millele võib alati loota ja kindel olla. Kord leidis ta selle jumalas, kord endas või masinates, ent ükski neist ei olnud piisavalt kõikumatu ja absoluutne. (210 035 Eneseusk ja eneseteostus)

Filosoofilistele õpetustele võib viiteid leida vaid väga üksikutes tugevates töödes, millest paistab silma laiem eruditsioon – seega pole see allikas, mida palju kasutataks. Kui filosoofiale viidatakse, siis tavaliselt refereeritakse mõnd filosoofilise suuna põhiseisukohta (näide 129).

- (129) Hiina ja jaapani zen-budistlike filosoofide teostes on esinenud korduvalt mõte, et kõik peale hetke, milles parajasti eksisteeritakse, on abstraktsioon, indiviidi minevik ja tulevik on vaid kujutelmad, mis ei oma mingit tähtsust. Kristliku Euroopa seisukoht on vastupidine – minevikust algab olevik, seda tuleb mäletada ja austada, tulevik on aga aeg, mille nimel me elame. (161 039 Ajalool on sõlm sees)

Üldtuntud ladinakeelsed väljendid kirjanditekstides piirduvad mõne üksiku väga levinud väljendiga. Kõige sagedasem on *per aspera ad astra*, sellele järgneb *homo homini lupus est* (näide 130) ja Descartes'ilt pärit *cogito ergo sum*.

- (130) „*Homo homini lupus est,*” ütles kord üks Rooma kodanik. Ka Friedrich Nietzsche ja Alfred Adler on konstateerinud, et üheks inimese edasiviivaks instinkti on võimupüüd elik üleolekusoo. (210 034 Paremasse homsesse viivad meid ...)

Nagu eelnevast nähtub, on viidete allikateks peamiselt ilukirjandusteosed. Kuna peamiselt kasutatakse kooli soovituslikku lugemisvarasse kuuluvat, on ilmne, et kirjanduskursustes õpitu pakub kirjanditekstide loomisel kõige suuremat tuge. Enamjaolt viidatakse kirjandusklassikale. Tänapäeva uuem eesti, aga ka väliskirjandus pakuvad vähem tuge. Muud allikad, nagu rahvaluule, publitsistika või filosoofilised õpetused, on õpilastele märksa võõramad ja neid on oma tekstides palju tagasihoidlikumalt kasutatud.

Riigikirjandites on tavaline, et intertekstuaalsed suhted on väljendatud eksplitsiitselt kas refereerimise või tsiteerimisega. Nii refereerimist kui ka tsiteerimist kasutatakse tugevamate töödes argumenteerimisvõttena, mille eesmärgiks on kujundada lugeja arvamus selliseks nagu kirjutajalgi. Teine võimalus on, et kirjutaja asub tsitaadi või refereeritavaga dialoogi ja kasutab tsitaati või refereeringut lähtematerjalina. Refereerimine ja tsiteerimine on kirjandites põhjendatud siis, kui see annab tekstile lisatähenduse. Kirjandeid analüüsid aga ilmneb, et sageli ei oska kirjutajad tsitaati või refereeringut oma tekstiga ühendada. Tihti asutakse teost ümber jutustama. Väheveenvad on refereeringud, kus allikas on nimetamata või nimetatud väga üldiselt (*üks kirjanik on öelnud*), aga just seda laadi refereeringud on riigikirjandites tavalised.

Analüüsitud kirjanditest ilmnes, et õpilased suudavad vaid osaliselt toetuda oma varasemale tekstikogemusele. Kuna kirjandit kirjutades ei ole abiturientidel olnud kasutada mingeid abimaterjale, siis on osalt paratamatu, et õpilased keskenduvad kirjandit kirjutades rohkem oma isiklikule arvamusle ja elukogemusele, oskamata oma olemasolevaid teadmisi ja õpitud-loetut arutluse toena ja taustana kasutada. Selles osas on kirjandiõpetuses kindlasti puudujääke, sest väga paljudes analüüsitud töödes pole üldse millelegi äratuntavalt viidatud. Tõenäoliselt õpetamise toel võib olukord tulevikus paraneda, sest uue eksamivormi kasutusele võtmine eeldab kirjandi kirjutamisel alustekstide kasutamist.

## 5.2. Kirjandite interpersonaalsus

Selles peatükis vaadeldakse, milliseid interpersonaalseid suhteid õpilased riigikirjandites loovad, kuidas ja kellena nad end tekstiosalistena esitavad ja milline on nende suhe kujutletava lugejaga. Interpersonaalsete suhete analüüsi abil on võimalik selgitada, kuidas tekstid toimivad suhtluses. Põhimõtteliselt on ju igasuguse keelekasutuse eesmärk sotsiaalne suhtlus, igal keelekasutajal on omakorda suhtluses kindel eesmärk, aga iga keelekasutus mõjutab ka inimsuhteid laiemalt. Riigikirjandite suhtluseesmärk pole üheselt määratletav. Probleemiks on see, et suhtlus on ühepoolne, lugeja on vaid kujutletav ja otsest tagasisidet tekstile ei saada. Riigikirjandit võib pidada kirjalikuks monoloogiks ja selle interpersonaalset tasandit võib vaadata kui kirjutaja ja tema poolt



konstrueeritud lugeja suhtlust tekstis. Riigikirjandis püüab õpilane kujutletavale lugejale oma teadmisi ja oskusi võimalikult hästi demonstreerida. Argumenteeriva tekstina on kirjandi eesmärk lugejat veenda esitatud seisukohtade põhjendatuses. Üks viis oma teadmisi ja oskusi veenvalt esitada on kirjutada iseend teksti osaliseks.

Keel toetub ühelt poolt keelevälisele tegelikkusele, mis on meile kogemuslikult ühine, teiselt poolt omaenda struktuurile, grammatikale, semantikale. Keel seostub otseselt tegelikkusega deiksise kaudu, vormide-sõnade kaudu, mis viitavad kõnehetke situatsioonile. Deiktilisteks peetakse situatsiooni kaudu interpreteeritavaid sõnu, nagu näiteks demonstratiiv- ja personaalpronoomeneid ning suhtluse aja ja kohaga seotud sõnu (Lenz 2003: VII). Sellised on eesti keele sõnad *see, siin, praegu, mina, äsja, niisugune, näe, vaata*. Ent deiksis kuulub ka paljude muude sõnade ja konstruktsioonide juurde, selleta ei saaks näiteks mõista vahet sõnade *tulema* ja *minema* vahel. Deiksis on universaalne, kõikidele keeltele omane nähtus, mis loob seose keele ja konteksti vahele (Levinson 1983: 54). Eesti keeleteaduses on deiktikutega lähemalt tegelnud Renate Pajusalu, kes oma doktoriväitekirjas defineerib deiktilistena sõnu, mille kasutus ja interpreteerimine sõltuvad situatsioonist, mis valitseb nende lausumise hetkel (Pajusalu 1999: 17–18). R. Pajusalu on keskendunud põhiliselt oma uurimustes deiktikute esinemisele suulises kõnes. Samad lähenemisviisid on rakendatavad aga ka kirjalike tekstide analüüsimisel, sest lõpuks sõltub iga ütluse ja sõna interpretatsioon kontekstist, st keeekasutajad lepivad kokku, mida mingi sõna selles kontekstis tähendab.

Uurijad on võtnud kasutusele deiktilise nullpunkti *origo* mõiste. Selle all mõeldakse ruumilis-ajalist punkti, milles kõneleja kõnelemise hetkel viibib. Deiktiline nullpunkt on *see*, millele viitavad kõnelemise hetkel deiktikud *mina* – *siin* – *praegu*. Need kolm mõõdet määravad ära ka kolm deiksise liiki: isikudeiksise (*mina* kui kõneleja), ruumideiksise (*siin*) ja ajadeiksise (*praegu*). (Pajusalu 1999: 17–19) Isikudeiksise on kuueliikmeline: kolm isikut ainsuses ja kolm mitmuses. Esmaseks isikudeiksiseks nimetatakse pronoomeneid *mina* ja *sina*. Need on põhikategooriad: *mina* kui kõneleja ja *sina* kui kõnetatav. Neid koos nimetatakse ka primaarseteks rollideiksisteks, sest nende referendi määramine selgub dialoogi rollide kaudu. *Mina*-deiksis on alati definiitne. Kuulaja näeb isikut, kes enda nimel kõneleb (Larjavaara 1992: 45).

Isikudeiksise alla kuuluvad ka *meie* – *teie*. *Meiega* viidatakse kõnelejale ja veel kellelegi (kuulaja võib olla nende hulgas, aga ei pruugi olla). *Teiega* viidatakse kõnetatavale ja veel kellelegi, aga mitte kõnelejale. Kolmanda isiku kategooria *tema* – *nemad* on rollideiksisega seotud negatiivselt: *tema* – *nemad* pole ei kõneleja ega ka kuulaja. R. Pajusalu sõnul jääb kolmas isik kui häguste piiride väljendaja isiku- ja demonstratiivdeiksise piirialale, olles seotud nii kõnesituatsiooni rollide kui ka rollidest väljapoole jääva reaalsusega (Pajusalu 1999: 25).

Isikudeiksise väljendusvõimalused on seotud keele personaalpronoomenite ehk isikuliste asesõnade süsteemiga, mis keeliti on üsnagi erinev. Näiteks inglise keeles pole võimalik eristada ainsuse ja mitmuse 2. isikut (*you*) (Levinson

1983: 69). Eesti keele personaalpronoomeniteks on prosubstantiivid *mina* (*ma*), *sina* (*sa*), *tema* (*ta*), *meie* (*me*), *teie* (*te*) ja *nemad* (*nad*). Personaalpronoomenid esindavad lauses kõneleja või kuulaja isikut või kõnesituatsioonivälist isikut märkivat substantiivi (EKG 1995: 27).

Eesti keele pronoomenisüsteemi omapäraseks jooneks on personaalpronoomenite pikkade ja lühikeste paralleelvormide olemasolu nii kõne- kui ka kirja-keeles. Muudes keeltes on see küllalt haruldane nähtus. Näiteks soome kirja-keeles kasutatakse vaid pikka kuju (*minä*, *sinä*) rõhutatud positsioonis või vastanduse puhul. Muudel juhtudel väljendatakse isikut valdavalt pöördelõpuga. Eesti keeles esineb lühike kuju üldiselt rõhutuna ja põhiliselt lause teemaosas, pikk kuju on rõhutatud, tihti on sellega viidatud isik ka kellelegi teisele vastandatud ja seetõttu eriliselt fokuseeritud. (Pool 1999: 182–184)

### 5.2.1. *Mina* protsessiosalisena

Riigieksamikirjandites esinevat *mina* saab analüüsida vaid teksti kaudu, sest otsene suhtlussituatsioon puudub. Teksti konkreetne lugeja pole teada. Selge on aga see, et autor kirjutab enda nimel, asetades end niiviisi mitte ainult diskursuseosalise (kirjutaja suhetes lugejaga), vaid ka tekstiosalise rolli.

Halliday järgi võimaldab keel luua mentaalse ettekujutuse tegelikkusest, st võimaldab inimesel mõista erinevaid protsesse, millest tegelikkus koosneb. Funktsionaalses lingvistikas eristatakse materiaalseid, mentaalseid ja seisundi-protsesse. (Halliday 1994: 106–144). Materiaalsete protsesside osalisteks on aktiivne tegija ja passiivne kogeja, saaja või tegevusalis, kelle suhtes protsessi vaadatakse. Mentaalsete protsesside osaliseks on mentaalne agent, kes mõtleb (kognitiivsed protsessid), tunneb (emotsionaalsed protsessid), tahab midagi (intentsionaalsed protsessid). Seisundiprotsesside osaliseks on passiivne seisundis olija. Riigieksamikirjandites esinevat *mina*-deiksist käsitletakse just sellest aspektist, millise protsessi osalisena kirjutaja end teksti sisse kirjutab.

Kõige suurema rühma moodustab kirjandites kognitiivsete ehk mõtlemis-protsesside *mina* – agent, kes *arvab*, *usub*, *mõtleb* või *mõistab*. Töödest ilmnes, et suurim on *mina-arvaja* rühm. R. Juvonen on jõudnud üsna sarnasele tulemusele, uurides Soome eksamikirjandeid (Juvonen 2011: 245–255). Enamasti vormistab kirjutaja oma arvamuse iseseisvas metatekstuaalses pealauses, millele kõrvallauses järgneb arvamuse kirjeldus ehk arvaja väide (näited 131–135).

- (131) *Mina arvan, et laps, kes läheb esimesse klassi, peab oskama lugeda ja kirjutada.* (450 025 Rahatäht, taevatäht, kirjatäht)

Näites 131 sisaldab *et*-kõrvallause modaalverbi *pidama*. Verb *pidama* väljendab eelkõige kohustuslikkust, aga kirjutaja vormistab selle oma arvamuseks, vähendades ja pehmendades nii *pidama*-verbi kohustuslikkust.

- (132) *Ma arvan siiski, et Maa ei ole ainuke planeet, kus on elu.* (059 030 Rahatäht, taevatäht, kirjatäht)

Modaalsust väljendab modaaladverb *siiski*, mis väljendab kirjutaja teatavat ebakindlust väidetava suhtes.

- (133) *Ma arvan, et inimese häid ja halbu omadusi saab seostada tema lapsepõlvega.* (600 028 Eneseusk ja eneseteostus)

Modaalsust näites 133 väljendab *saama*-verb. Selles lauses väljendab *saama* võimalikkust ja taas pole kirjutaja kindel, mil määral väidetu kehtib, see on vaid üks võimalik arvamus.

- (134) *Ma arvan, et Hitlerit võiks nimetada Anti-Kristuseks.* (210 039 Paremasse homsesse viivad meid ...)

- (135) *Ma arvan, et Suitsu ütlus „Olgem eestlased, aga saagem ka eurooplasteks” peaks iseloomustama meid ja meie järglasi Eestimaal.* (161 036 Eestlane ilukirjanduse peeglis)

Näidetes 134, 135 kasutab kirjutaja indikatiivi asemel konditsionaali. *Mina*-arvaja pole endas päris kindel, ta jätab lugejale võimaluse *minaga* nõustuda või jääda eri arvamusele. Esitatava väite kindlust võimalikkuse-kohustuslikkuse skaalal võimaldab kirjutajal lisaks indikatiivi ja konditsionaali varieerimisele avaldada modaalverbide *võima*, *saama* ja *pidama* ning modaaladverbide (*siiski*, *igal juhul*) kasutamine. Kõrvallauses modaalverbide ja -adverbide kasutamine annab kirjutajale võimaluse oma väidet pehmendada või tugevdada. Kirjutaja subjektiivsust rõhutav pealause konstrueerib väite kui võimaliku. Sellist valikut võib tõlgendada nii, et autor ei taha oma seisukohta rõhutada ega teistele võimalikele seisukohtadele vastandada, vaid noor kirjutaja kasutab väljendit *ma arvan* pigem ebakindlusest, et järgnevat väidet pehmendada ja meelde tuletada esitatud seisukoha subjektiivsust. Sama funktsiooni täidab ka kõrvallause konditsionaal.

*Mina*-arvaja rühmas kasutatakse personaalpronoomeni pikka rõhulist varianti *mina* harva, enamasti on pealause kasutatud rõhuta *ma*-vormi. Personaalpronoomeni väljendamine pole obligatoorne, ka pöördelõpp näitab isikut (näited 136, 137).

- (136) *Arvan, et vääralt elamine polegi võimalik. Kõik persoonid on ainulaadsed, elavad vaid korra ning juba see muudab nende elukäigu hindamatuks.* (887 016 „Meie suurim ja hiilgavaim meistritöö on õigesti elatud elu.” (Michel de Montaigne))

- (137) *Arvan, et üks näide õigesti elatud elust võiks olla maailmakuulsa eesti helilooja Arvo Pärdi oma.* (887 013 „Meie suurim ja hiilgavaim meistritöö on õigesti elatud elu.” (Michel de Montaigne))

Teine samas funktsioonis, tekstitähenduse poolest veelgi rohkem tagaplaanile jääv struktuur on sekundaarkonstruksioonina arvamusse sisestatud väljend *minu arvates*, mida siiski iseseisvast pealausest vähem kasutatakse.

- (138) *Õnn on minu arvates kõigi peaeesmärk – kõik pingutused ja sehkendused taanduvad järele mõeldes selle poole püüdlmisele.* (600 029 Eneseusk ja eneseteostus)

- (139) *Kirjataht on minu arvates sellepärast tarkuse sümbol, et ainult inimene on suutnud luua endale kirja.* (059 030 Rahataht, taevataht, kirjataht)
- (140) *Õigesti on elatud minu meelest siis, kui oled mingil moel jätnud teistesse jälje ning kui on, mida mäletada.* (887 016 „Meie suurim ja hiilgavaim meistritöö on õigesti elatud elu.” (Michel de Montaigne))

Sisestatud konstruktsiooniga *minu arvates, minu meelest* (näited 138–140) ühendatud väide väljendab hoopis kindlamat hoiakut kui pealauseline *mina arvan*. Samasuguses tekstitähenduses on kasutatud ka variante *minu arust, minu arvamus on*. Pealauses on arvaaja roll rõhutatud, sisestatud konstruktsioon on rõhuta ja fokuseerib lugeja tähelepanu pigem väitele kui selle subjektiivsusele.

Verbi *uskuma* tekstifunktsioon (näited 141–143) on üsna sarnane eelmise rühma *arvama*-verbi funktsiooniga. Kuna *uskuma* on semantiliselt tugevama kognitiivse jõuga kui *arvama*, siis ei ole selle verbiga seoses rõhulist pikka pronoomenivormi üldse kasutatud, enamasti kasutatakse lühikest rõhuta personaalpronoomenit *ma* või pöördelõppu.

- (141) *Ma usun, et Eesti tulevik on parem kui tänane päev.* (161 037 Paremasse homsesse viivad meid ...)
- (142) *Usun, et taevatahtede järgi saame tulevikus veel rohkem teada universumi ajaloost ja selle tekkimisest.* (091 015 Rahataht, taevataht, kirjataht)
- (143) *Kuna igal inimesel on võimalik õnnelikuks saada, siis usun ma siiralt, et igaihes on olemas loomingusäde ja soov end väljendada, kuid vahel ei osata seda endast üles leida.* (600 029 Eneseusk ja eneseteostus)

Harvadel juhtudel on oma uskumist ka kõrvallausega põhjendatud (näide 143). Enamasti viitavad kirjutajad nii *arvama*- kui ka *uskuma*-verbi sisaldava metatekstuaalse konstruktsiooni abil üksnes järgneva väite subjektiivsusele, selle põhjendatusele osutamata.

Koos verbiga *mõtleva* esineb *mina* harva. Siin on kognitiivsel verbil teistsugune tekstifunktsioon – autor tõepoolest kirjeldab oma tegevust kindlas, koha ja ajaga määratud situatsioonis. Seda rõhutab ka verbi lihtmineviku vorm (näide 144).

- (144) *Eile veetsin ma päeva üksi, jalutades linna peal ja mõtlesin elu üle.* (091 018 Mis on minu tarkuse raamat?)

Teise rühma moodustab intentsionaalsete ehk tahtmisprotsesside agendina esinev *mina*. Selliste valikute eesmärgiks on oma soovi või tahtmise rõhutamise, enamasti on noorte kirjutajate soovid ja tahtmised suunatud tulevikku.

*Mina*-soovija-tahtja esineb tavaliselt koos lühikese personaalpronoomeni variandiga. Kirjutaja on kasutanud personaalpronoomeni pikka vormi siis, kui on tahtnud *mina*-soovija isikut rõhutada, rõhutatust süvendab ka adverbiaal *kindlasti* (näide 145).

- (145) *Mina soovin kindlasti, et eestlased oleksid tulevikus oma keele ja kultuuriga vaba rahvas.* (210 034 Paremasse homsesse viivad meid ...)

- (146) *Ma tahan* oma elus midagi saavutada ja pean selleks tugevasti tööd tegema, et täita teatud eeltingimused. (210 035 Eneseusk ja eneseteostus)
- (147) *Ma tahaks* uskuda, et kunst kestab igavesti. (887 012 Kunstiteosed, mis on muutnud mu ellusuhtumist)
- (148) *Mina* oma eluaja jooksul kodumaal sõdasid näha *ei taha*. (566 081 Eesti mured on ka minu mured)

Keeleliste valikutega võib väljendada soovi-tahte tugevamat (*soovin kindlasti*) või kahtlevamat (*ma tahaks*) intensiivsust.

Mentaalseid tajuprotsesse väljendavad seoses esimese isiku deiksisega verbid *kuulma*, *vaatama*, *nägema*, *mõistma*, *tundma*. Kirjutaja kasutab imperfekti ja perfekti ja jutustab kõrvallauses sellest, mida ta tajunud või mõistnud on. Allikale ei viidata, ebamäärasust suurendab määrsõna *kuskilt* (näide 149). Imperfekti kasutamine on tavaline ka verbidega *vaatama* ja *tundma* (näited 150, 151). Seoses verbiga *kuulma*, *vaatama*, *tundma* ei kasuta kirjutajad kordagi personaalpronoomenit, isikut väljendatakse vaid pöördelõpuga. Olulisem kui kuulmise, vaatamise, tundmise nimetamine, on selle kirjeldamine, mida kuuldi, vaadati, tunti.

- (149) *Alles hiljuti kuulsin*, et palju valgust on pimedus. *Olen* kuskilt *kuulnud*, et armastust ei saa osta, ei saa müüa, ei saa kinkida, ei saa maast korjata. (450 025 Rahatäht, taevatäht, kirjatäht)
- (150) *Mõned päevad tagasi vaatasin* Ilmar Raagi filmi „Klass”, mis põhineb koolivägivallal. Filmi üks peategelasi on klassi poolt tõrjutud Joosep. (738 020 Haridus – kas vahend või eesmärk?)
- (151) *Iga sellise elamuse juures tundsin* tõelist aukartusevärinat nende meistritööde loojate hingesuuruse, vaimuerksuse ja tarkuse ees. Täpselt samasugust aukartust *tunnen* ka oma vanaema ees, kellest endast kiirgab eredat valgust, mis on helendama löönud tema elu jooksul omandatud tarkusest, üleelamistest ja temas peituvast soojusest. (887 017 „Meie suurim ja hiilgavaim meistritöö on õigesti elatud elu.” (Michel de Montaigne))

Verbid *mõistma* ja *nägema* (näited 152, 153) esinevad koos *mina*-deiksisega harva.

- (152) *Mõistan* ka oponendi vastuväiteid: „Kui kõik teevad tööd, millest on unistanud, kes siis puhastaks vabatahtlikult kanalisatsioone?” (091 011 Eneseusk ja eneseteostus)
- (153) *Mu silme ees on kindel siht ja ma näen*, et saavutan selle. (450 023 Eneseusk ja eneseteostus)

Emotsionaalsete protsessidena võib tõlgendada väärtushinnangut väljendavaid verbe *heaks kiitma* ja *hindama* (näited 154, 155). Hinnanguid ei anta kuigi sageli, see tähendab, et ei kirjutata end tekstiosaliseks hindajana-kritiseerijana.

- (154) *Mina kui maad ülistava suguvõsa järeltulija* seda *heaks ei kiida*. (059 033 Veart maa)

- (155) *Olles ise naisterahvas, peaks ma ilmselt 20. sajandi lõppu väga hindama, sest lõpuks ometi on ka meie sool võimalus end teostada.* (232 042 „Suur aeg nõuab suuri inimesi.” (J. Hašek))

Kirjutaja võib oma suhtumist väljendada kindlamalt (näide 154) või kahtlevamalt (näide 155), kasutades väite pehmendamiseks modaalverbi *pidama* konditsionaalis (*peaks ma hindama*). Võrreldes teiste mentaalsete protsessidega väljendavad kirjandikirjutajad oma tundeid seoses käsitletavate probleemidega väga harva.

Seisundiprotsessid väljendavad mingit suhet. Kirjanditest võib leida identifitseerivat seisundit seoses *mina*-deiksisega, st lugeja esitleb end kellenagi, võtab endale mingi rolli (näited 155, 156, 157). Süntaktiliselt võib see olla väljendatud nii predikatiivlause (158, 159) kui ka noomenifraasi (154) vormis.

- (156) *Ehk olengi naiivne maailmaparandaja. Kõigi oma vaadete juures ei ole ma siiski mürkroheline, kes piketeeriks aatomielektriijaama või loomkatsete vastu.* (600 021 Paremasse homsesse viivad meid ...)

- (157) *Mina kui õpilane näen Eesti tulevikku haritud inimestes.* (525 143 Haridus – kas vahend või eesmärk?)

- (158) *Olen ise noor, tean omast käest väga hästi, et kõige raskem on välja öelda just neid asju, mis sügaval südames.* (887 010 „Meie suurim ja hiilgavaim meistritöö on õigesti elatud elu.” (Michel de Montaigne))

- (159) *Kes ma siis üldse olen? Olen inimene, olen kristlane, olen eestlane.* (887 018 Kunstiteosed, mis on muutnud mu ellusuhtumist)

Lisaks eelnevatele näidetele määratleb kirjutaja oma soorolli (näide 160) – *mina* kui naine. Soorolli identifitseerimine pole õpilastekstides kuigi sage nähtus, väga harva rõhutatakse oma naiseks või meheks olemist. Kuigi kirjutaja on valinud lause alguses singulari 1. isiku *ma*, kirjutab ta tegelikult *meie*-positsioonilt – *meie naised*.

- (160) *Olles ise naisterahvas, peaks ma ilmselt 20. sajandi lõppu väga hindama, sest lõpuks ometi on ka meie sool võimalus end teostada.* (232 042 „Suur aeg nõuab suuri inimesi.” (J. Hašek))

Leidub ka üksikuid atributiivseid protsesse väljendavaid adjektiivse predikatiiviga lauseid (näide 161).

- (161) *Ma olen õnnelik, et saan õppida kunstilt ja elult kõige kõrgemat tarkust – oskust elada.* (091 018 Mis on minu tarkuse raamat?)

Materiaalsete protsesside *mina*-osaline esineb kirjandites koos tegevusverbidega (*tegema, õppima, otsima, seisma, andma, kohtama*). *Mina* on aktiivne tegutseja, sageli oma tuleviku kavandaja. Enamasti on tegemist abstraktsete protsessidega (näited 162, 163), oma konkreetseid tegevusi kirjeldatakse kirjandites vaid erandjuhtudel (näide 164). Materiaalsetest protsessidest kirjutades kasutavad abituriendid personaalpronoomeni lühikest varianti *ma*, jättes tegevustes oma isiku rõhutamata (näited 162, 163) või kasutavad isiku väljendamiseks vaid pöördelõppu (näited 164, 165).

- (162) *Ma olen teinud sellised tulevikuplaanid, mõeldes nii enda kui kogu Eesti heaolule.* (161 037 Paremasse homsesse viivad meid ...)
- (163) *Ma otsin oma teed ja tähte.* (450 025 Rahatäht, taevatäht, kirjatäht)
- (164) *Olen seisnud sõnatus lummuses maagialeriides suurte kunstnike tööde ees.* (887 017 „Meie suurim ja hiilgavaim meistritöö on õigesti elatud elu.” (Michel de Montaigne))

Näide 164 ühendab tegevusverbi ja seisundi kirjelduse (*olen seisnud sõnatus lummuses*).

Verbaalseid protsesse iseloomustavaid verbe abituriendid koos *mina*-isikuga enamasti ei kasuta. Vaid ühes töös esines *mina*-ütleva ja seegi vormistatud tingimusliku *kui*-kõrvallausega.

- (165) *Ei eksi, kui ütlen, et igaihe jaoks on kõige väärtuslikumaks maaks kodumaa.* (059 033 Veart maa)

Võib teha järelduse, et kuigi abituriendid kirjutavad end üsna sageli oma tekstidesse sisse aktiivse osalisena, siis endaga seotud sündmusi ja oma tegevusi kirjeldavad nad harva, pigem keskenduvad oma mõtetele, arvamustele, soovidele. Selline tekstimoodustus iseloomustab argumenteerivat tekstitüüpi, mille kõrval deskriptiivsel või narratiivsel tekstitüübil on kirjanditekstis üsna tagasihoidlik koht.

## 5.2.2. Meie-viiteala

*Meie*-deiksis on paljudes keeltes kollektiivi väljendaja. Nii ka eesti keeles: *meie* viitab kollektiivina tajutavale isikute hulgale, mis vestluse või kirjaliku teksti teatud etapil kõneleb, mõtleb, tunneb ja tegutseb identsena. *Meie*-deiksise abil kujutab kõneleja end ühena grupist, osutab oma samastumisele rühmaga. Nii loodab kirjutaja, et lugeja võtaks omaks esitatud perspektiivi. Tüüpiline on *meie* kasutamine siis, kui kõneleja püüab oma väite taha tuua kogu kollektiivi. Nii võib olla *meie*-referendiks näiteks eesti rahvas tervikuna, aga ka *meie* kui kõik inimesed.

*Meie*-deiksis on valdavalt eksofoorne. Eesti keeles on *meie*-vormi võimalik kasutada ka endofoorina (*Siis me lähme Mallega ...*), selgi juhul selgub kontekstist, kas kuulaja ka *meie* hulka arvatakse või ehk on veel muidki, peale minu ja Malle, kes kalale lähevad (Pajusalu 1999: 56–59). Ka soome keele *me*-deiksist peetakse maksimaalselt laiaks, mis ühendab vähemalt kõneleja ja kuulaja isiku, aga enamasti on soome personaalpronoomeni *me* taga veel mingi suurem kollektiivne rühm (Larjavaara 1992: 71–75).

Osa *meie*-vorme võib tõlgendada geneerilistena. Selline *meie* ühendab referentidena kõik inimesed ja osutab väite üldaktsepteeritavusele. Näiteks: *ajad muutuvad ja meie koos nendega* või *muidugi me teame* – üldkehtivust rõhutavad ka partiklid *ju*, *muidugi*. *Meie*-vormi kasutades koondab kirjandi kirjutaja tavaliselt iseenda ja lugeja ühise nimetaja alla ning määratleb selle nimetaja. Peale selle on *meie* mõjutamisfunktsiooni omav deiktik, sest *meie* abil on võimalik tähistada erinevaid inimrühmi, aga samal ajal on võimalik teatud

teised inimrühmad tähistusalast välja jätta (vastandus *meie–nemad*). Sageli kasutatakse *meiet* teadlikult ebamäärasena.

Analüüsitud riigieksamikirjandites tähistab *meie* erinevaid viitealasid. Tervikliku grupi moodustavad *meie*-deiksisega laused, kus viidatakse nii kirjutajale kui ka lugejale. Kirjutaja püüab olla lugejaga solidaarne. Selline *meie* on mentaalse protsessi agent, keda lähemalt ei identifitseerita ega iseloomustata.

(166) *Saagem aru, et ühiskond peab olema ise aktiivne, mõistmaks hukka halvad teod.* (450 021 Paremasse homsesse viivad meid ...)

(167) *Kas meil on võimalik naljalt leida ühiskonnas selliseid inimesi, kes haridusele rõhku ei pane.* (091 016 Paremasse homsesse viivad meid ...)

Sellist vaid lugeja ja kirjutaja suhet loovat *meiet* (näited 166, 167) esineb kirjandites siiski vähe. Tavaliselt on *meie* seotud veel kellegi kolmanda osalisega.

Kõige suurema rühmana eristub kirjandites *meie*-eestlased. Kirjutaja ühendab lugeja ja iseenda eestlastega tavaliselt siis, kui tekstis kirjutatakse rahvuslikkusest ja identiteedist, ja sellest kirjutatakse kirjandites üsna sageli. Abiturientid kirjutavad eestlaste nimel, eeldades, et lugeja on eestlane ja tal tekib kokkukuuluvustunne kirjutajaga. On iseloomulik, et selline *meie* seostub sageli seisundiprotsessidega, tekst on *meie*-rühma iseloomustav (näited 168, 169).

(168) *Me pole sõjakas ega agressiivne, vaid mõtlik ja rahulik rahvus, ja kellele meil olekski kallale minna? Me oleme haruldaselt väike rahvas ja sellepärast on oluline, et me teaksime, milline minevik on meil olnud.* (210 031 Veart maa)

(169) *Lõpuks ometi on meie rahvas teel euroopaliku õigusriigi poole.* (161 030 Veart maa)

(170) *Kasvanud kesk Eestimaa loodust ja ühiskonda, on meist igaihe hinges ka killuke eestlust. See, mis meid eestlasteks teeb, on kultuur, vähemal määral ka päritolu, keel, asukoht maailmakaardil.* (161 030 Veart maa)

*Meiega* on küllalt sageli tähistatud ka Eestit kui riiki või maad. Viitealaks on siis Eesti poliitilise mõistena, mis hõlmab ka kirjutaja ja lugeja, kusjuures iseloomulik on, et kirjandi kirjutajad otseselt Eesti riiki ega maad ei nimeta – *meie* on identifitseeritav vaid konteksti kaudu (näited 171–173).

(171) *NATOsse me trügime tõepoolest rahu säilitamise eesmärgil, kuna meie oleme nii väikesed ja NATO on nii suur.* (949 057 Paremasse homsesse viivad meid ...)

(172) *Meie väikesel riigil tuleb teha valikuid ja otsustada, mida maailmakultuurist üle võtta, mida mitte. Tuleb hinnata seda, mida meie isad-emad kannatuste hinnaga loonud on.* (161 030 Veart maa)

(173) *Meie tulevik sõltub meie rahanduse, majanduse ja hariduse tugevusest.* (210 036 Rahatäht, taevatäht, kirjatäht)

Lisaks eelnevale eristub kirjandites viitealana ka *meie* kui kõik inimesed. Abiturientide *meie*-inimesed muretsnevad planeedi elamiskõlblikkuse ja keskkonna-



probleemide pärast, see peaks olema kõiki inimesi ühendav teema (näited 174, 175).

- (174) *Kuna meil on vaid üks planeet elamiskõlblik, siis on meil ka ühiseid probleeme.* (949 057 Paremasse homsesse viivad meid ...)
- (175) *Meil on juba praegu piisavalt probleeme keskkonnaga. Me ei vaja jõgede sirgeks ajamist, et neid hiljem kolossaalsete summade eest taas looklema saada. Inimene peab leppima sellega, et looduse loodu on õigesti loodu.* (600 021 Paremasse homsesse viivad meid ...)

*Meie*-kasutust kitsamas, kirjutaja oma põlvkonna tähenduses esineb harva. Kirjutaja identifitseerib end *meie*, st noorte hulka kuuluvana (näide 176). Oleks loogiline, et sellist *meie* kasutust oleks märksa enam, sest abiturientid võiksid noorte positsioonilt maailma näha ja sellest oma töödes ka kirjutada.

- (176) *Vahest peaksime meie, noored, oma hingerahu erinevatest paikadest otsima, enne kui otsustame end millegagi lõplikult siduda.* (210 033 Eneseusk ja eneseteostus)

Eraldi rühmana võib välja tuua näited, kus *meie*-viiteala pole võimalik kindlaks teha, kuid tekstist arusaamist see põhimõtteliselt ei takista.

- (177) *Paljud kirjatähed polegi aga mõeldud selleks, et me neist eeskuju võtaksime ja suurt tõe otsiksime.* (210 036 Rahatäht, taevatäht, kirjatäht)

Eelnevast analüüsist võib teha järelduse, et abiturientid valivad oma tekstides vaatepunktiks meelsamini laiema perspektiivi, kas Eesti (kui riigi või kui rahvuse) või terve maailma, selle asemel et lähtuda konkreetsemast – oma klassi, kooli, linna, põlvkonna vaatepunktist. Ka näiteks Euroopa kui *meie* võimalik viiteala ei ole abiturientide tähelepanu köitnud, hoolimata Eesti kuulumisest Euroopa Liitu. Euroopa Liidust ja Eestist küll kirjutatakse, aga mitte *meiena*.

### 5.2.3. *Meie* protsessiosalisena

Peale *meie*-viiteala määratlemise vaadeldakse siinses uurimuses ka, millistes tegevustes, protsessides või seisundites *meie*-osalist esitatakse või milliste seisundite ja tegevuste abil teda kirjeldatakse.

*Meie*-deiktiku tähistajana kasutatakse *meie*-pronoomenit (kirjandites enamasti lühikest vormi *me*) ja öeldisverbi mitmuse 1. pööret. Analüüsitud töödest ilmnes, et enamasti kasutati *me*-pronoomenit. Ainult mitmuse 1. pöörde lõppu *meie*-isiku väljendajana kasutatakse tunduvalt harvem. Ülejäänud *meie*-konstruktsioonid olid atributiivsed (*meie elu, meie ema, meie kunst*) või siis sellised suhtekonstruktsioonid, nagu *kes meist, meie jaoks, meie arvates*.

Mentaalsete protsesside agendina esinevat *meie*-osalist on riigikirjandites palju vähem kui eespool kirjeldatud *mina*-osalist. Kognitiivsete ehk mõtlemisprotsesside *meie* esines koos verbidega *arvama* ja *uskuma*, veel harvem on konstruktsioon *meie arvates*. Soome eksamitööde analüüsist ilmneb, et *mõtlesin, arvama, uskuma* konstruktsioonid koos personaalpronoomeniga *me* esine-

vad enamasti siis, kui on vajalik vormistada kollektiivi arvamust (Juvonen 2011: 243–244). Ka siin analüüsitud töödest ilmneb taotlus vormistada meie abil kollektiivset seisukohta. On aga selge, et mingile rühmale, mida *meie* esindab, on raskem leida ühist arvamust või uskumust ja sellest ka *meie*-arvaja tagasihoidlik osakaal võrreldes *mina*-arvajaga.

(178) *Jaapanis ehitatakse väikeseid madalaid maju. Meie arvame, et neile meeldib niimoodi elada või nad lihtsalt ei vaevu ehitama suuremaid.* (091 010 Paremasse homsesse viivad meid ...)

(179) *Rahatäht – meie arvates tänapäeval kõige levinum maksevahend.* (091 015 Rahatäht, taevatäht, kirjatäht)

*Mina*-arvaja suur osakaal *meiega* võrreldes tuleneb sellest, et abiturientid avaldavad enamasti arvamust ainult enda nimel, seostamata end kollektiiviga või toomata enda arvamuse taha suurema rühma arvamust.

Järgmises näites (180) on *me*-isik koos verbiga *uskuma* tingimuslause osaline ja see koos rõhumäärsõnaga *tõesti* vähendab oluliselt verbi *uskuma* semantilist tugevust.

(180) *Kui me tõesti millessegi usume, siis see saab vähemalt meie endi jaoks ka tõeks.* (210 034 Paremasse homsesse viivad meid ...)

Intentsionaalsete ehk tahteprotsessidega esineb *meie-deiksis* koos verbiga *tahtma* (näited 181, 182).

(181) *Me kõik tahame armastada ja olla armastatud.* (091 010 Paremasse homsesse viivad meid ...)

(182) *Me tahame proovida erinevaid asju, et leida enda jaoks see õige.* (887 011 Kõigel on hind, aga vähesel väärtus)

Tajumisprotsesside *meie-deiksis* on esindatud uuritud kirjandites vaid üks kord koos verbiga *tundma*. Järelikult pole abiturientide arvates millegi tundmine-tajumine kollektiivile omane protsess. Järgnevast näitelausest (183) on aga ka keeruline tõlgendada, keda kirjutaja *meie* all mõistab, millist kollektiivi silmas peab.

(183) *Tänapäeval on info kergesti kättesaadav. On hetki, mil tunneme, et seda on tõesti liiga palju.* (091 014 Mis on minu tarkuste raamat?)

Emotsionaalsete protsesside kohta, mida oleks seostatud *meie-deiksisega*, kirjanditest näiteid ei leidunud.

*Meie-deiksis* leidis analüüsitud kirjandites materiaalsete protsesside aktiivse osalisena. Aktiivne *meie* esineb näiteks koos tegevusverbidega *liikuma*, *tegutsema*, *neelama*, *kujundama*, *lugema*. Näib, et *meie* abil kirjeldavad abiturientid end tunduvalt konkreetsemate tegevusprotsesside tegijatena-tegutsejatena kui *mina* abil. Enda tegevused, mida kirjandites representeeritakse, on pigem abstraktsemad (vt eespool).

(184) *Me neelame Päikese energiat. Selle abil me liigume ja tegutseme.* (450 029 Rahatäht, taevatäht, kirjatäht)

- (185) *Me loeme küll väärkirjandust, kuid kahjuks on see asendumas arvutite, interneti või televiisoriga.* (161 034 Paremasse homsesse viivad meid ...)

Erinevalt *mina*-pronoomenist on *meie*-vormi kasutatud ka tegevusprotsesside passiivse osalisena, kelle suhtes protsessi vaadeldakse. Passiivse osalisena on *meie* enamasti protsessi kogeja või kasusaaja rollis, st kirjandite *meie*-osaline kirjeldab seda, mida ta kellegi või millegi tegevuse tulemusena saab või kogeb.

- (186) *Meid ei ohusta tugevad maavärinad, meie maalilist loodust ei hävita vulkaanipursked ega orkaanid.* (059 037 Veart maa)
- (187) *Teiseks, mis meid edasi viib, on arukus.* (280 018 Paremasse homsesse viivad meid ...)
- (188) *Mida siis annavad meile need armsaks saanud teosed? Eelkõige panevad nad meid nägema ja mõistma kõiki elulisi probleeme.* (059 035 Mida on klassikalisel kirjandusel öelda tänapäeva lugejale?)

Seisundiprotsessides olija passiivses rollis on *meie* riigikirjandites tunduvalt sagedasem kui *mina*-isik. Kõige rohkem näiteid on *meie* kasutuse kohta possessiivsetes noomenifraasides, mis väljendavad omamissuhet. Väärib tähelepanu, et räägitakse siiski pigem abstraktsete asjade ja väärtuste omamisest, mitte millegi konkreetse valdamisest.

- (189) *Umbes kümme aastat tagasi oli konflikt meie unistuste ja reaalsuse vahel väga suur* (161 034 Paremasse homsesse viivad meid ...)
- (190) *Kurat, kes ta on? Meie väljamõeldis, inimeste piiramatu fantaasia vili.* (280 017 Kuradi mitu nägu (Goethe, Bulgakovi ja Tammsaare teoste põhjal))

Harvem esineb *meie* omamislause koosseisus (näited 191, 192), sellisteski konstruktsioonides on omatav pigem abstraktne ega seostu konkreetsete füüsiliste asjade ega esemetega.

- (191) *Meil on midagi, mille nimel neile tuuliste ja tormiste merekallastele püsima jääda.* (059 037 Veart maa)
- (192) *Meil oleks märksa parem ühiskond, kui kaoks konkurents.* (091 011 Eesti mured on ka minu mured)

Identifitseerivas seisundis kujutab *meie*-isik end kellegi või millegi kaudu. Abituriendid nimetavad end näiteks edukateks kodanikeks (näide 193) või samasse liiki kuuluvateks (näide 194) ja üritavad nii luua sellise identiteedi ka lugejale.

- (193) *Oleme edukad kodanikud ja paneme nii aluse oma tulevikule.* (161 034 Paremasse homsesse viivad meid ...)
- (194) *Me oleme kõik samast liigist ja peaksime üksteist toetama.* (161 032 Ajalool on sõlm sees)

Seega saab analüüsitud kirjandite *meie*-deiktiku kui protsessi osalise alusel järeldada, et kollektiivne *meie* on kõige enam protsesside passiivse osalise või

seisundis olija rollis, mis näitab, et abiturientid kirjutavad *meie* abil passiivsetest protsessidest ja seisunditest, mis on iseeneslikult mingile rühmale omased.

Isikudeiksiste *mina* ja *meie* kasutuse ning valikutega saab luua tekstide tähendusi, saab ennast kirjutada teksti osaliseks, aga saab enda seisukoha taha tuua ka suurema rühma, kellega end identifitseerida või kelle nimel kirjutada. Selliseid retoorilisi võtteid kasutavad abiturientid riigikirjandites üsna sageli. End teksti osaliseks kirjutades kasutatakse kõige enam isikudeiksist *mina*. Kirjanditekstide *mina*-isik on enamasti kognitiivste protsesside *mina*-arvaja, -uskuja. Nii rohke oma arvamuse teksti sissetoomine näitab, et kirjand on paljuki isiklikul arvamusel põhinev, subjektiivsest vaatepunktist lähtuv arvamustekst, ja nagu 4. peatükis näidatud, jäetakse oma arvamus pahatihti põhjendamata.

*Meie*-deiksise abil seostavad abiturientid end mingi kollektiiviga, kelle hulka kuuluvana püütakse end identifitseerida. Ka lugeja peaks eeldatavasti samasse rühma kuuluma. *Meie*-viiteala kasutatakse eksamikirjandites kõige rohkem eestlaste ja Eesti riigi, aga ka kõikide inimeste tähenduses. Kollektiivseid väärtusi esitades püütakse luua sidet lugeja ja kirjutaja vahele. *Meie*-deiksis esineb sagedasti passiivse seisundisoliija või kasusaaaja rollis. Selline *meie* kasutamine näitab, et *meie* on vahend mingile rühmale omaste protsesside ja seisundite iseloomustamiseks, aga ka kogu rühma kirjeldamiseks. Personaalpronoomenite kasutamine pole seega sugugi juhuslik valik ega vaid tekstide stiili küsimus. Kooli tekstiõpetuses peaks tähelepanu juhtima kõige muu kõrval ka isikudeiksise kasutamisevõimalustele kui tähenduspotentsiaalile. Soome koolis seda tehakse (Honkanen, Herlin 2004: 18–20), Eesti koolide õppekavades ega tekstiõpikutes pole sellele tähelepanu pööratud.

## KOKKUVÕTE JA JÄRELDUSED

Doktoritöö eesmärk oli selgitada, milline tekst on kirjand. Selleks analüüsiti 400 riigieksamikirjandi tekstuaalseid, retoorilisi ja diskursiivseid omadusi, toetudes tekstianalüüsi meetoditele. Analüüsitud tööde valim oli juhuslik, kuid piisav selleks, et esindatud oleksid eri teemadel ja tasemel kirjutatud tööd. Uurimuses on keskendutud kirjandikirjutaja keeleliste valikute analüüsile, et selgitada kirjandi kirjutamise taustaks olevaid keelekasutustavasid.

Eesti koolis käibiva tava ja õppekirjanduse alusel on kirjand põhiline tekstiliik, mille abil kujundatakse õpilaste kirjaliku väljenduse oskust. Kirjandit on defineeritud kui koolis kasutusel olevat tekstiliiki, kus õpilane, lähtudes antud teemast, koostab oma teadmiste, mõtete, muljete, tundmuste ja keelelis-stilistilistele oskustele tuginedes iseseisva kirjaliku töö. Kirjand on Eesti koolitraditsioonis pea 70 aastat kasutusel olnud tekstiliik. Kuigi riiklikus õppekavas on nimetatud ka teisi tekstiliike, on siiski iseloomulik, et valdavalt õpitakse ja õpetatakse tekstiloomet kirjandi najal, seda enam, et riigieksamikirjandiga kontrollitakse õpilase emakeeleoskust gümnaasiumi lõpetamisel. Riigieksamina on kirjand kasutusel alates 1997. aastast. Selle abil kontrollitakse õpilase tekstiloomet (sisu, stiil, ülesehitus) ja õigekirjaoskust. Ideaalis peaks riigikirjand moodustama 600–800 sõnast koosneva sidusa arutleva proosateksti, milles kirjutaja esitab probleemi, analüüsib seda, põhjendab oma seisukohti ning teeb järeldusi. Seega on kirjand nii emakeeleõpetuses tekstiloomet oskuste arendamisel kui ka emakeelepädevuse testimisel kasutatav tekstiliik.

Doktoritöös kasutatud kvalitatiivse analüüsi tulemusena võib tõdeda, et kirjand on kujunenud traditsiooniliste tunnustega tekstiliigiks. Sellele viitab esmalt kirjandi väljakujunenud selge struktuur: sissejuhatus, teemaarendus, kokkuvõte. Sellist struktuuri esitatakse mitmetes käibel olevates õpikutes (näiteks M. Ehala „Kirjutamise kunst” 2000) ja sellise struktuuri järgimist hinnatakse ka riigieksamikirjandis. Struktuurikomponentide õpetamisele on õppekirjanduses pühendatud palju tähelepanu: näiteks on välja toodud, milline peab olema hea kirjandi sissejuhatus või kokkuvõte, kuidas tuleb arendada teemat, kui palju ja milliseid lõike peaks kirjandis olema jne. Lisaks sellele õpetatakse kirjandi puhul teksti koostamise mehhanisme ja etappe – tekstiloomet kui protsessi, st järjestikust osategevuste rida, alustades materjali kogumisest ja teksti ülesehitusest, lõpetades viimistlemise ja täiendamisega. Teisejärguliseks on jäänud teksti funktsionaalne pool – õppeprotsessis ei pöörata tähelepanu sellele, milleks kirjutatakse, millised on koostatava teksti kommunikatiivsed eesmärgid, millised on teksti lugeja ja kirjutaja suhted ja kuidas toimib tekst kui ühiskondliku diskursuse osa. Seetõttu on ka õpilasel keeruline aduda, kellele ja milleks ta konkreetset kirjandit kirjutab ja mida ta sellega öelda tahab. Kirjandit käsitletakse ja hinnatakse kui etteantud teemal tavapärase struktuuriga teksti, millele on omased kindlaks kujunenud tekstiarendusstrateegiad ja õigekeelsus. Teksti eesmärkidele suhtluses ja diskursuses – teksti funktsionaalsusele ei pöörata tähelepanu õpetamisel ega riigieksamikirjandite hindamisel.

Kirjandile kui väljakujunenud tekstiliigile viitavad kirjandite tekstuaalsed omadused. Kirjandi tekstuaalsust analüüsidest vaadeldi doktoritöös, kuidas teksti ülesehitamine ja terviktähenduse moodustamine realiseeruvad temaatiliste ja infostruktuuriga seonduvate valikute kaudu. Esmalt analüüsiti kirjandite kohe- siooni ja koherentsust. Kuigi õppekirjanduses puudutatakse kohe- siooni ja koherentsust vaid riivamisi, suudavad kirjandi kirjutajad üldjuhul ühendada oma laused terviktekstiks, kasutades ja varieerides mitmesuguseid kohe- siooni- mehhanisme. Valdavalt kujuneb gümnaasiumi lõpuks välja õpilase oskus luua tervikteksti ja seda võib pidada kirjandiõpetuse tulemuslikuks küljeks. See ei tähenda, et kõik analüüsitud kirjanditeksid oleksid koherentsed ja moodus- taksid tähendusliku terviku. Tervikteksti loomisel tekib õpilastel mitmeid raskusi. Näiteks ilmneb analüüsitud töödest, et raskusi on korduste vältimisega, see tähendab, et tegemist on suutmatusega leida oma väljenduse rikastamiseks sünonüüme või teisi asendusi. Liigsed kordused muudavad teksti monotoonseks ja ühetaoliseks, näitavad kirjutaja vähest varieerumisoskust ning viitavad ema- keele sõnavara piiratud tundmisele ja teksti stiili kujundamise vahendite nappusele. Uurimusest ilmnes, et paljudele õpilastele on probleemiks asesõnade kasutamine. Asesõnu kasutatakse liiaga, see põhjustab teksti ebamäärasust ja kirjanditeksiti viitesuhted on hägusad. Pikemas tekstis on oluline, et konjunkt- sioonide ja muude seosesõnade abil toodaks välja lausete ja tekstiosade loogilised seosed. Tööde analüüsist võib järeldada, et iga kord see ei õnnestu ja üleminekud ühelt tekstiosalt teisele pole õpilastöös sujuvad. Kui siduselement puudub, on tekst hüplev ja lugeja ei suuda kirjutaja mõttekäiku jälgida. Ana- lüüsist võib teha rakendusliku järelduse, et konkreetseid tekstisidususvõtteid on põhjust õppeprotsessis harjutustega senisest enam kinnistada. Tekstisidususvõte valdamine pole oluline ainuüksi kirjandi kirjutamise oskuse parandamiseks, vaid igat liiki tekstide loomine eeldab tekstisidususvõtete kasutamise oskust.

Teksti infoedastusloogika põhineb inimese võimel mõista seoseid ja neid tekstis esitada nii, et lugeja tajuks teksti koherentsena. Infostruktuur on viis, kuidas tuuakse teksti uut infot ja kuidas seda seostakse teadaolevaga. Teksti infosüsteem on seda kindlam, mida enam kirjutatakse asjad ja nähtused seostesse nendega, mida tekstis enne kas eksplitsiitselt või implitsiitselt esitatud on. Viimasel juhul opereeritakse tavaliselt samasse tähendusvälja kuuluvate mõistega. Tuntud ja uue info seoste vormistamine lause- ja tekstitasandil on õpilastele raske ülesanne. Seda pole ka koolis õpetatud, infostruktuuri mõisted ainekavas puuduvad, valikud tehakse intuiitselt. Väga paljud kirjandikirju- tajad esitavad lausete või lõikude teemaosas uut materjali, oskamata tähelepanu pöörata infoedastuse sujuvusele ja teksti terviklikkusele. Sellest tulenevalt tekivad teksti mõttekäigud, mis ei seostu eelnevalt esitatuga. Tekstiloo- gika puudusi riigikirjandites ei parandata, selline vealiik puudub, teksti sidususe vigu märgitakse juhuslikult ja tähistatakse stiilivigadena, kuigi enamjaolt on eksitud infoedastusloogika vastu.

Kirjandiõpetuses rõhutatakse, et kirjandi struktuuriosadeks on sissejuhatus, teemaarendus ja kokkuvõte. Doktoritöös on analüüsitud, milliste retooriliste vahenditega luuakse kirjandite sissejuhatusi ja kokkuvõtteid kui tekstistruktuuri

osi. Õppekirjanduses nimetatakse, milline peab olema hea sissejuhatuse ja kokkuvõtte, palju vähem pööratakse tähelepanu sellele, milliste retooriliste vahenditega sissejuhatusi ja kokkuvõtteid moodustada. Siinses töös kasutatakse mõisteid kirjandite alustamine ja lõpetamine, sest sagedasti pole kirjutajate loodud algused ja lõpud sissejuhatused ega kokkuvõtted. Analüüs näitas, et üldiselt on õpilased gümnaasiumi lõpuks omandanud oskuse liigendada teksti struktuuriosadeks. Kirjanditele on iseloomulikud intertekstuaalsed algused, kus luuakse käsitletavale teemale taust. Sellist algustüüpi iseloomustavad avalõiguse seoste loomine teiste tekstidega või laiemalt mingi varasema kultuurikogemusega. Algulõiguse kasutatakse tsitaate ja refereerimist, aga ka nimetamisviiteid. Terve hulk kirjandeid algab siiski põhjendamatult kaugete laiade taustakirjeldustega, mis alles pikkamööda jõuavad teema juurde (kui jõuavad). Sellised algused seostuvad õpilase maailmakogemuse või varem õpituga, aga enamasti mõjuvad tervikteksti struktuuri arvestades liiga kaugete ja asjakohatutena. Interpersonaalsed algused viitavad kommunikatsiooni osalistele – kirjutajale ja lugejale. Interpersonaalseteks võib pidada kirjandite algusi, mis kasutavad küsimuse esitamist kui võimalikku lugeja aktiveerimise retoorilist võtet, aga kasutatakse ka enesetutvustust ja lugejaga ühise identiteedi loomist (näiteks deiktiku *meie* abil). Teemaatiliste alguste puhul siirduvad kirjutajad kohe asja juurde, viidatakse teksti pealkirjas nimetatule ja jäetakse kõrvale laiem taust. Sellised otse teemaga seostuvad algused on suhteliselt harva esinevad. Lisaks on töödes hulganisti nn segaalgusi, mis tavaliselt ei moodusta tervikut ega seostu järgneva teemaarendusega. Segaalguste nõrkus on selles, et kirjutaja arvab end loovat algusega laia tausta, aga kuna jätkamisvõimalusi on palju, siis raskendab see kindla teema juures püsimist. Kirjandite struktuuri õpetamisel tuleks tähelepanu pöörata sellele, et algusesse valitaks üks vaatepunkt või üks teema, mida edaspidi käsitlema asutakse. Tekstide alustamise õpetamisel tuleks pöörata konkreetsemat tähelepanu alguse ja järgneva teemaarenduse seostele.

Kirjandite lõpp peaks kasvama ootuspäraselt välja tekstist endast. Lõpetus võib olla kokkuvõtte kirjutatust, see võib juhtida tähelepanu teksti olulisemale sõnumile, aga anda ka hinnangu. Väljakujunenud retoorilised tavad ei pea heaks tooniks, et lõpetus sisaldaks uut infot. Kirjandite analüüsist ilmnes, et kõige enam lõpetatakse tööd kokkuvõttega. See on kirjandite puhul ootuspärane ja enamik kirjutajaid oskab eelnevast arutluskäigust väljakasvanud väited töö lõpus kokku võtta. Kirjandite lõpetamisel ilmneb tendents, et lõpulõiguse korratakse kas otse või ümbersõnastatuna kirjandi teemaks (pealkirjaks) olnud väidet. Tegemist on formaalse terviklikkuse taotlusega, sest harva alustatakse kirjandit teemakohase väitega, pigem luuakse tausta esitavad sissejuhatused. Järeldusi ja hinnanguid sisaldavad lõpetused kipuvad olema eelneva teemaarendusega nõrgalt seotud. Enamasti sisaldavad sellised lõpetused väiteid, mida pole varem käsitletud. Siit kasvab välja vajadus kirjandi retoorilise struktuuri õpetamisel pöörata enam tähelepanu alguslõigu ja lõpulõigu sisulistele seostele.

Kirjandite argumentatsiooni uurimise teoreetiliseks aluseks on funktsionaalne tekstianalüüs, mis keskendub teksti eesmärkidele suhtlusprotsessis ja tekstidega konstrueeritavatele tähendustele. Seetõttu on töös vaadeldud

argumentatsiooni sisulisi omadusi: mõjutamisvõtteid, argumenditüüpe ja diskursiivsete seoste loomist. Argumenteerivale tekstile on omased kindlad ülesehituslikud tunnused. Kuna argumentatsiooni eesmärgiks on õigustada või ümber lükata mingit arvamust, siis eesmärgipäraste keeleliste valikutega üritatakse konstrueerida teksti nii, et lugeja võtaks omaks kirjutaja seisukohad. Uurimuses on analüüsitud kirjanditekstide põhiväiteid ja neid toetavaid argumente ja argumenditüübid on jagatud fakti- ja tunde põhisteks. Faktide esitamine on kirjandiõpetuses rõhutatud argumenteerimisvõte. Ometi pole konkreetsete faktide esitamine oma väidete toetuseks kuigi sage, pigem toetatakse faktiargumente kasutades üldtuntud tõsiasjadele ja isiklikule kogemusele. Fakke esitada ongi riigikirjandites väga keeruline, sest kasutada pole ühtki allikat, st faktiline materjal peab olema kirjutajal peas. On loomulik, et sellistes tingimustes esitatakse faktipõhiste argumentidena teemaga seotud statistilisi andmeid või muid kontrollitavaid fakke vaid vähestes tugevates kirjandites. Sagedamini toetatakse autoriteetidele, kelleks on teadlased, kirjanikud, harvem tuntud poliitikud. Tunde põhine argumenteerimine on faktipõhisest märksa sagedasem argumenteerimisvõte. Autoriteedina esitatakse iseend ja oma subjektiivset arvamust, seega on kirjandites valdav enesekeskne vaatepunkt. Keeleliste valikutega konstrueeritakse endale teadja roll, informeerides lugejat sellest, kuidas asjad kirjutaja arvates tegelikult on. Teadja rolli konstrueerimine loob vastuolu kirjutaja sotsiaalse rolli ja diskursuserolli vahele. Tunde põhiseid argumente liigiti analüüsides leidis nende hulgas rohkesti isiklikke arvamusi, üldistusi, hinnanguid ja võimalikkusele viitavaid tulevikuennustusi. Õppekirjanduses esitatakse märksa rikkalikumaid argumenteerimisvõtteid, kui neid tegelikult kirjandites leida võib. Vaatamata õppematerjalide rohkusele, mis argumenteerimist käsitlevad, pole õpilaste argumenteerimisoskus gümnaasiumi lõpetamisel kiita. Tüüpiline on esitada väiteid, mida ei osata või ei püütagi põhjendada. Ometi on argumenteerimisoskus vajalik mitte ainult kirjandi jaoks, vaid sotsiaalses keskkonnas edukaks toimimiseks. Ilmselt tuleks tekstiõpetuses argumenteerimist rohkem harjutada.

Kirjandite diskursiivseid rolle analüüsides lähtuti keele polüfunktsionaalsuse ideest. Keelekasutus pole üksnes sisu vahendamine, vaid väljendite valik räägib kirjutaja suhtumistest ja hoiakutest kõnealusesse teemasse või teistesse inimestesse. Tekst on alati kellelegi adresseeritud ja toimib suhtlusvahendina. Suhtlus kui diskursiivne protsess on seotud aja ja kohaga, mingi sotsiaalse tegelikkuse ja kontekstiga, mille osaks on näiteks olemasolevad tekstid, varasemad suhtlusvormid, keelekasutuse traditsioon, mis kõik moodustavad keele intertekstuaalse aspekti. Intertekstuaalsus on teksti omadus olla suhetes teiste tekstidega. Kirjandite intertekstuaalsuse taga on kirjutaja vajadus demonstreerida oma teadmisi ja seetõttu on loomulik, et kirjandites viidatakse loetud ilukirjandusteoste ja tarbetekstidele. Nende najal näitab kirjutaja oma sotsiaalseid ja kultuurilisi teadmisi, oma oskust tekste tõlgendada ja nende alusel järeldusi teha. Kirjandile on omane viitamine teistele tekstidele. Riigikirjandites on tavaline, et intertekstuaalsed suhted on väljendatud eksplitsiitselt kas refereerimist või tsiteerimist kasutades. Nii refereerimist kui ka tsiteerimist



kasutatakse tugevamate töödes argumenteerimisvõttena, mille eesmärgiks on kujundada lugeja arvamus selliseks nagu kirjutajalgi. Teine võimalus on, et kirjutaja asub tsitaadi või refereeritava dialoogi ja kasutab tsitaati või refereeringut lähtematerjalina oma mõttearendusele. Refereerimine ja tsiteerimine on kirjandites põhjendatud siis, kui see annab tekstile lisatähenduse. Kirjandeid analüüsides aga ilmneb, et sageli ei oska kirjutajad tsitaati või refereeringut oma tekstiga ühendada või tehakse seda sedavõrd algeliselt, et tsitaat ega refereering ei toeta teksti argumente. Tihti asutakse käsitletavat teost ümber jutustama. Vähevenvad on refereeringud, kus allikas on nimetamata või nimetatud väga üldiselt (*üks kirjanik on öelnud*), aga just seda laadi refereeringud on riigikirjandites tavalised. Analüüsitud kirjanditest ilmnes, et õpilased suudavad vaid osaliselt toetuda oma varasemale tekstikogemusele. Tekstikogemus on väga tihedalt seotud koolis õpituga ja harva jõuab kirjanditekti õppekavaväline tekst. Õpilased keskenduvad kirjandit kirjutades liiga kitsalt oma isiklikule arvamusele ja elukogemusele, oskamata oma olemasolevaid teadmisi ja õpitut-loetut arutluse toena ja taustana kasutada. Selles osas on kirjandiõpetuses kindlasti puudujääke, sest väga paljudes analüüsitud töödes pole üldse millelegi äratuntavalt viidatud. Tõenäoliselt õpetamise toel võib olukord tulevikus paraneda, sest uue eksamivormi kasutusele võtmine eeldab kirjandi kirjutamisel alus tekstide kasutamist.

Interpersonaalste suhete analüüsi najal võib järeldada, kuidas tekstid toimivad suhtluses. Põhimõtteliselt on igasuguse keelekasutuse eesmärk sotsiaalne suhtlus, iga keelekasutus omakorda mõjutab inimsuhteid. Riigikirjandite suhtluseesmärk on raskesti määratletav, sest suhtlus on ühepoolne, teksti lugeja on kujutletav. Riigikirjandit võib pidada kirjalikuks monoloogiks ja selle interpersonaalset tasandit vaadelda kui kirjutaja ja tema poolt konstrueeritud lugeja suhtlust tekstis. Argumenteeriva tekstina on kirjandi eesmärk veenda lugejat esitatud seisukohtade põhjendatuses. Kirjandi kirjutajad kasutavad *mina* ja *meie* viitealasid kui viisi kirjutada end teksti osaliseks. End tekstiosaliseks kirjutades kasutavad kirjandi kirjutajad kõige enam *mina*-deiksist. Kirjanditektide *mina*-isik on enamasti kognitiivsete protsesside *mina*-uskuja või *mina*-arvaja. Nii rohke enese arvamuse sissetoomine näitab, et kirjand on paljuski isiklikul arvamusel põhinev, subjektiivsest vaatepunktist lähtuv arvamustekst. *Meie*-deiksise abil seostavad kirjutajad end mingi kollektiiviga, kelle hulka kuuluvana püütakse end identifitseerida. Eeldatakse, et ka lugeja kuulub samasse rühma. *Meie* viiteala kasutatakse kõige enam eestlaste ja Eesti riigi tähenduses, aga ka kõikide inimeste tähenduses. Selline *meie* kasutamine näitab, et *meie* on vahend mingile rühmale omaste protsesside ja seisundite iseloomustamiseks, aga ka kogu rühma kirjeldamiseks. Personaalpronoomenite kasutamine pole seega sugugi juhuslik valik ega vaid tekstide stiili küsimus. Kooli tekstiõpetuses peaks tähelepanu juhtima kõige muu kõrval ka isikudeiksise kasutamisevõimalustele kui tähenduspotentsiaalile. Eesti koolide õppekavades ega tekstiõpikutes pole sellele tähelepanu pööratud.

Kokkuvõtteks võib järeldada, et kirjand on suhteliselt stereotüüpsete tunnustega tekstiliik, millele on omane kindel struktuur ja retoorilise ülesehituse tavad,

aga mille diskursiivne eesmärk on jäänud nii õpetajatele, hindajatele kui kirjutajatele suhteliselt ähmaseks. Õpilased on omandanud teatud stereotüüpsed tekstiosade konstrueerimise viisid, aga nad ei oska pahatihti siduda neid osi eesmärgipärase tähendusega terviktekstiks. Kirjandi diskursiivsete rollide analüüsi alusel võib järelda, et kirjandi kui teksti funktsionaalsed aspektid, toimimine suhtluses on piiratud, sest teksti lugeja pole teada, selle konstrueerib kirjutaja endale ise. Kirjutaja avaldab kirjandis oma isiklikku arvamust etteantud teemaga otsesemalt või kaudsemalt seotud nähtuste kohta, nõrgem on oskus luua intertekstuaalseid seoseid ja oma väiteid põhjendada. Kirjand on tekst, mille põhjal õpitakse oma mõtteid sõnastama, aga selle kaudu ei õpita eesmärgipäraselt suhtlema. Kirjandite analüüs näitab, et tegemist on suhteliselt piiratud struktuuri ja retooriliste vahendite hulgaga, mida õpilased keskhariduse lõpuks omandanud on. Siinne uurimus pakub analüüsi kõrval mõningaid rakenduslikke võimalusi, kuidas õpilaste funktsionaalset keeleoskust kirjutamis-õpetuse käigus eesmärgipärasemalt suunata ja kujundada.

## KIRJANDUS

- Aava, Katrin* 2003. Veenmiskunst. Õpik gümnaasiumile. Tallinn: Avita.
- Aava, Katrin* 2003a. Veenmiskunst. Töövihik. Tallinn: Avita.
- Aava, Katrin* 2003b. Kõnekunst. Tallinn: Avita.
- Aava, Katrin* 2003c. Veenmiskunst. Kõnekunst. Õpetajaraamat. Tallinn: Avita.
- Allen, Graham* 2000. Intertextuality. London, New York: Routledge.
- Antiigileksikon 1983. 2. köide. Tallinn: Valgus, 135–136.
- Artma, Irene, Jaak Sarapuu* 2001. Maailmakirjandus. Vene kirjanduse õpik keskkoolile. Viljandi: J. Sarapuu kirjastus.
- Bahtin, Mihhail* 1987. Valitud töid. Tallinn: Eesti Raamat.
- Barthes, Roland* 2002. Autori surm. Valik kirjandusteoreetilisi esseid. Tallinn: Varrak.
- Beaugrande, Robert de, Wolfgang U. Dressler* 1981. Einführung in die Textlinguistik. Tübingen: Niemeyer.
- Bhatia, Vijay K.* 1993. Analysing Genre: Language Use in Professional Settings. London: Longman.
- Bhatia, Vijay K.* 2004. Worlds of Written Discourse. A genre-based view. London: Continuum.
- Billig, Michael* 1991. Ideology and Opinions. Studies in Rhetorical Psychology. London: Sage.
- Bolivar, Ariadna* 1994. The Structure of Newspaper Editorials. – Advances in Written Text Analysis. Ed. by M. Coulthard. London: Routledge, 276–294.
- Brown, Gillian, George Yule* 1983. Discourse Analysis. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burke, Kenneth* 1969. A Rhetoric of Motives. Berkeley: University of California Press.
- Campbell, Karlyn Kohrs* 2001. Modern Rhetoric. – Encyclopedia of Rhetoric. Ed. Thomas O. Sloane. Oxford, New York: Oxford University Press, 498–499.
- Cragan, John F., Donald C. Shields* 1998. Understanding Communication Theory: The Communicative Forces for Human Action. Boston: Allyn and Bacon.
- Devitt, Amy J.* 1991. Intertextuality in tax accounting: generic, referential and functional. – Textual dynamics of the professions. Historical and contemporary Studies of Writing in Professional Communities. Ed. Charles Bazerman, James G. Paradis: Madison: University of Wisconsin Press, 336–357.
- Dijk, Teun A. van* 1972. Some Aspects of Text Grammars: A Study in Theoretical Linguistics and Poetics: The Hague: Mouton.
- Dijk, Teun A. van* 1977. Text and Context: Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse. London: Longman.
- Dijk, Teun A. van* 1980. Macrostructures: An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction and Cognition. New York: Erlbaum.
- Dijk, Teun A. van* 1985. Handbook of Discourse Analysis. Vol. 2. London: Academic Press.
- Dijk, Teun A. van* 1988. News as Discourse. London: LEA.
- Dijk, Teun A. van* 1993a. Editor's foreword. – Discourse and Society, Vol. 4, 131–132.
- Dijk, Teun A. van* 1993b. Principles of Critical Discourse Analysis. – Discourse and Society. Vol. 4, 249–283.
- Dijk, Teun A. van* 1997. The Study of Discourse. – Discourse as Structure and Process. Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction. Vol. 1. T. A. van Dijk (ed.). London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications, 1–34.

- Dijk Teun A. van* 2005. Ideoloogia. Multidistsiplinaarne käsitus. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Eemeren jt = Eemeren, Frans H. van, Rob Grootendorst, Sally Jackson, Scott Jakobs* 1997. Argumentation. – Discourse as Structure and Process. Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction. Vol. 1. Ed. by Teun A. van Dijk. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE, 208–229.
- Eesti keele riigieksam. Koostanud Märt Hennoste. REKK 1997–2003. Tallinn: REKK trükikoda.
- Eggins, Suzanne, J. R. Martin* 1997. Genres and Registers of Discourse. – Discourse as Structure and Process. Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction. Vol. 1. Ed. Teun A. van Dijk. London: Sage, 230–256.
- Ehala, Martin* 1998. Eesti kirjakeel. Gümnaasiumi õigekeelsusõpik. Tallinn: Künnamees.
- Ehala, Martin* 2000. Kirjutamise kunst. Tekstiõpetuse õpik. Tallinn: Künnamees.
- Ehala, Martin* 2001. Eesti keele struktuur. Õpik gümnaasiumile. Tallinn: Künnamees.
- Ehala, Martin* 2005. Tekstiõpetus kui põhikooli emakeeleõpetuse tuum. – Õpetajate Leht 11.02. <http://www.opleht.ee/arhiiv/2005/11.02.05/aine/3.shtml> kasutatud 4.11.07.
- EKG 1993 = Erelt, Mati, Reet Kasik, Helle Metslang, Henno Rajandi, Kristiina Ross, Henn Saari, Kaja Tael, Silvi Vare. Eesti keele grammatika II. Süntaks. Lisa: Kiri. Trükki toimetanud Mati Erelt peatoimetajana, Tiiu Erelt, Henn Saari, Ülle Viks. Tallinn: Eesti Teaduste Akadeemia Keele ja Kirjanduse Instituut.
- EKG 1995 = Erelt, Mati, Reet Kasik, Helle Metslang, Henno Rajandi, Kristiina Ross, Henn Saari, Kaja Tael, Silvi Vare. Eesti keele grammatika I. Morfoloogia. Sõnamoodustus. Tallinn: Eesti Teaduste Akadeemia Keele ja Kirjanduse Instituut.
- Enkvist, Nils Erik* 1975. Tekstilingvistiikan peruskäsitteitä. Helsinki: OY Gaudeamus AB.
- Enkvist, Nils Erik* 1995. Seven problems in the study of coherence and interpretability. – Focus and Coherence in Discourse Processing. Toim. Gert Rikheit, Christopher Habel. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 11–28.
- Epner, Luule* 2002. Kitzbergist Raudsepani: eesti näitekirjandus 1906–1940. Gümnaasiumi õpik. Tallinn: Koolibri.
- Epner, Luule, Sirje Olesk, Kristi Metste*, 2005. Vanem eesti kirjandus. Gümnaasiumi kirjandusõpik. Tallinn: Koolibri.
- Epner, Luule, Epp Annus, Mart Velsker* 2006. Uuem eesti kirjandus. Gümnaasiumi kirjandusõpik. Tallinn: Koolibri.
- Erelt, Mati* 1986. Eesti adjektiivisüntaks. Eesti NSV Teaduste Akadeemia Emakeele Seltsi toimetised nr 19. Tallinn: Valgus.
- Fairclough, Norman* 1989. Language and Power. London, New York: Longman.
- Fairclough, Norman* 1992. Discourse and Social Change. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, Norman* 1993. Critical Discourse Analysis and the Marketization of Public Discourse: The Universities. – Discourse and Society, Vol. 4, 133–168.
- Fairclough, Norman* 1995. Critical Discourse Analysis: Papers in the Critical Study of Language. London: Longman.
- Fairclough, Norman* 1997. Miten media puhuu. Tampere: Vastapaino.
- Fairclough, Norman* 2003. Analysing Discourse. Textual Analysis for Social Research. London: Routledge.
- Fairclough, Norman, Ruth Wodak* 1997. Critical Discourse Analysis. – Discourse as Social Interaction. Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction. Vol. 2. Ed. by Teun A. van Dijk. London: Sage, 258–284.

- Firth, John Rupert* 1957. *Papers in Linguistics 1934–1951*. London: Oxford University Press.
- Foucault, Michel* 2005. *Teadmiste arheoloogia*. Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus.
- Fowler, Kress jt = Fowler, Roger, Bob Hodge, Gunther Kress, Tony Trew* 1979. *Language and Control*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Gaonkar, Dilip Parameshwar* 2001. Contingency and Probability. – *Encyclopedia of Rhetoric*. Ed. Thomas O. Sloane. Oxford, New York: Oxford University Press, 151–166.
- Gill, Ann M., Karen Whedbee* 1997. Rhetoric. – *Discourse as Structure and Process. Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction*. Vol. 1. Ed. by Teun A. van Dijk. London: Sage, 157–184.
- Gusfield, Joseph R.* 1989. The Bridge over Separated Lands: Kenneth Burke's Significance for the Study of Social Action. – *The Legacy of Kenneth Burke*. Ed. Herbert W. Simons, Trevor Melia. London: The University of Wisconsin Press, 28–54.
- Hage, Maaja* 2000. *Tekstiõpetus. Ainaaamat*. Tallinn: Koolibri.
- Hage, Maaja* 2000a. *Tekstiõpetus. Ainevihik*. Tallinn: Koolibri.
- Hage, Maaja* 2003. *Teksti- ja kõneõpetus. Gümnaasiumi eesti keele õpik*. Tallinn: Koolibri.
- Hakulinen, Auli, Fred Karlsson* 1995. *Nykysuomen lauseoppia*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Halliday Michael Alexander Kirkwood* 1978. *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. London: Arnold.
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood* 1994. *An Introduction to Functional Grammar*. Second edition. London, New York, Sydney, Auckland: Arnold.
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood* 2002. Text as semantic choice in social context. – *On grammar*. Ed. Jonathan Webster. London: Continuum, 23–65.
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood, Ruqaiya Hasan* 1976. *Cohesion in English*. London: Longman.
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood, Angus McIntosh, Peter Strevens* 1964. *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. London: Longman.
- Hasan, Ruqaiya* 1989. The Structure of a Text. – *Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. M.A.K. Halliday, Ruqaiya Hasan. Oxford: Oxford University Press, 52–69.
- Hasan, Ruqaiya* 1996. Nursery tale as a genre. – *Ways of saying, ways of meaning: selected papers of Ruqaiya Hasan*. London: Cassell, 51–72.
- Heikkinen, Vesa* 1999. Ideologinen merkitys kriittisen tekstintutkimuksen teoriassa ja käytännössä. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Heikkinen, Vesa* 2002. *Virkepukuinen kieli*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Heikkinen jt = Heikkinen, Vesa, Pirjo Hiidenmaa, Ulla Tiilikä* 2000. *Teksti työnä, virka kielenä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hennoste, Märt* 1990. *Kirjandiõpetuse käsiraamat keskkoolile*. Tallinn: Valgus.
- Hennoste, Märt* 1995. *Tekstiõpetuse õpik keskkoolile*. Tallinn: Avita.
- Hennoste, Märt* 1998. *Arukas arutleja*. Tallinn: Virgela.
- Hennoste, Märt* 2002. Riigieksamikirjandist ja gümnaasiumi eesti keele uuest riigieksamist. – *Õpetajate Leht* <http://www.opleht.ee/Arhiiv/2002/03.05.02/dialog/1.shtml> kasutatud 12.11.2010.

- Hennoste, Märt* 2005. Eesti keele riieksamini arendamise vajadusest: probleeme ja lahendusi. – Eesti keele ja kirjanduse õpetamisest koolis. Tallinn: Argo, 76–79.
- Hennoste, Märt* 2006. Täna kirjutame kirjandit. Tallinn: Argo.
- Hennoste, Tiit* 2001. Uudise käsiraamat. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Hiidenmaa, Pirjo* 2000. Lingvistinen tekstintutkimus. – Kieli, diskurssi & yhteisö. Toim. Kari Sajavaara, Arja Piirainen-Marsh. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 161–190.
- Hodge, Robert, Gunther Kress* 1979. Language as Ideology. London: Routledge and Kegan Paul.
- Hoey, Michael* 1983. On the Surface of Discourse. London: Allen & Unwin.
- Hoey, Michael* 2001. Textual Interaction. An Introduction to Written Discourse Analysis. London: Rotledge.
- Honkanen, Suvi, Ilona Herlin* 2004. Pronominit ja tutkiva oppiminen. – Virke. Äidinkielen opettajain jäsenlehti 3, 18–20.
- Iisa jt = Iisa, Katariina, Salli Kaukanpää, Aino Piehl* 1997. Tekstintekijän käsikirja. Espoo: Yrityskirjat OY.
- Isaksson-Wikberg, Maria* 1999. Negotiated and committed argumentation. A cross-cultural study of American and Finland-Swedish student writing. Åbo: Åbo akademis förlag.
- ISK* 2005 = Iso suomen kielioppi. Toim. Auli Hakulinen, Maria Vilkkuna, Riitta Korhonen, Vesa Koivisto, Tarja Riitta Heinonen, Irja Alho. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Jokinen, Arja* 2002. Vakuuttelevan ja suostuttelevan retoriikan analysoiminen. – Diskurssianalyysi liikkeessä. Toim. Arja Jokinen, Kirsi Juhila, Eero Suonen. 2. painos. Tampere: Vastapaino, 126–159.
- Juvonen, Riitta* 2011. Toisesta äänestä omaan ääneen. *Uskoa-, ajatella-, luulla-, ja sanoa-rakenteet ylioppilasaineessa*. – Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjutustaitojen arviointi. Toim. Anneli Kauppinen, Hanna Lehti-Eklund, Henna Makkonen-Craig, Riitta Juvonen. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 231–262.
- Kakkuri-Knuuttila, Marja-Liisa* 1998. Argumentti ja kritiikki. Lukemisen, keskustelun ja vakuuttamisen taidot. Helsinki: Gaudeamus.
- Kalamees, Katrin, Maritsa Lens* 2002. XX sajandi vene kirjandus I. Luule. Tallinn: Avita.
- Kalamees, Katrin, Maritsa Lens* 2002. XX sajandi vene kirjandus II. Proosa. Tallinn: Avita.
- Kalda, Maie* 2002. Tuglasest Ristikivini. Eesti proosa 1906–1940. Õpik XI klassile. Tallinn: Koolibri.
- Kaldjärv, Merle* 2008. Probleemist lahenduseni riieksamikirjandite näitel. – Haridus 11–12, lk 34–40.
- Kaldjärv, Merle* 2010. Riieksamikirjandi kui argumenteeritud teksti kirjutamine. – Tekstid ja taustad VI. Tekstiuurimus ja kool. Emakeeleõpetuse Infokeskuse toimetised 5. Tallinn: Tallinna Ülikool, 69–94.
- Kalliokoski, Jyrki* 1999: Teksti ja ideologia. Kieli ja valta julkisessa kielenkäytössä. Toim. Jyrki Kalliokoski. Vantaa: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Kalliokoski, Jyrki* 2005. Moniäänisyys ja koherenssi suomea toisena kielenä kirjoitettavien teksteissä. – Referointi ja moniäänisyys. Toim. Markku Haakana, Jyrki Kalliokoski. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 224–257.

- Kalliokoski, Jyrki* 2006. Tekstilajin taju ja toisella kielellä kirjoittaminen. – Genre – tekstilaji. Toim. Anne Mäntynen, Susanna Shore, Anna Solin. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 240–265.
- Kampmann, Mihkel* 1904. Kirjaseadmise õpetus. Stilistika ja retorika põhjusõpetused ja kirjatööde ained, ülematele rahvakoolidele ja keskmistele õppeastustele. Viljandi: A. Töldsepp.
- Kampmann, Mihkel* 1918. Eesti keele õpewiis. Uuema aja pädagogika walgusesse seadnud M. Kampmann. Ette kantud kooliõpetajate suvekursustel Paides, Tallinnas, Kuressaares, Pärnus ja Rakveres. Tallinn: G. Pihlaka kirjastus.
- Karvonen, Pirjo* 1995. Oppikirjateksti toimintana. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kasik, Reet* 2002. Tekstil on mitu palet. – Tekstid ja taustad. Artikleid tekstianalüüsist. Toimetaja Reet Kasik. Tartu Ülikooli eesti keele õppetooli toimetised 23. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 7–11.
- Kasik, Reet* 2007. Sissejuhatus tekstiõpetusse. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kasik, Reet, Mati Ereht, Tiiu Ereht* 2007. Eesti keele väljendusõpetus kõrgkoolidele. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kask, Külli* 2005. Meediaõpetus. Õpik gümnaasiumile. Tallinn: Avita.
- Kauppinen, Anneli, Henna Makkonen-Craig* 2011. Johtopäätöksiä ja avauksia. – Lukio-laisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi. Toim. Anneli Kauppinen, Hanna Lehti-Eklund, Henna Makkonen-Craig, Riitta Juvonen. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 463–474.
- Kauppinen, Anneli, Leena Laurinen* 1988. Tekstioppi. Johdatus ajattelun ja kielen yhteistyöhön. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Kerge, Krista* 2003. Keele variatiivsus ja mine-tuletus allkeelte süntaktilise keerukuse tegurina. Tallinn: TPÜ kirjastus.
- Kerge, Krista* 2004. Värv täisnimese keelemaailma. – Oma Keel 1, 63–70.
- Kilgi, Annika, Viivi Maanso* 2004. Keeleviit. Kutseõppeasutuse eesti keele õpik. Tallinn: Koolibri.
- Kraut, Einar, Ene Liivaste, Aili Tarvo* 2004. Eesti õigekeel. Gümnaasiumi õigekeelsus-õpik. Tallinn: Koolibri.
- Kristeva, Julia* 1980. Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art. New York: Columbia University Press.
- Kurrik, Juhan* 1882. Kirjutamise õpetus. Tartu: Schnakenburg.
- Larjavaara, Matti* 1992. Suomen deiksis. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Lehtonen, Mikko* 1998. Kuidas tähendusi uuritakse? – Kultuur ja analüüs. Artikleid kultuuriuurimisest. Koostanud Maarja Päril-Lõhmus. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 93–107.
- Leiwo, Matti, Minna-Riitta Luukka, Tarja Nikula* 1995. Pragmatiikan ja retoriikan perusteita. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.
- Lemke, Jay* 1990. Talking Science: Language, Learning, and Values. New York: Ablex.
- Lemke, Jay* 1995. Intertextuality and text semantics. – Discourse in Society: Functional Perspectives. Ed. by M. Gregory, P. Fries. New York: Ablex Publishing, 85–114.
- Lenz, Friedrich* 2003. Deictic Conceptualisation of Space, Time and Person. Amsterdam: University of Passau, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Lepajõe, Kersti* 2002a. Kirjand kui tekst: infostruktuur. – Tekstid ja taustad. Artikleid tekstianalüüsist. Toimetaja Reet Kasik. Tartu Ülikooli eesti keele õppetooli toimetised 23. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 88–100.

- Lepajõe, Kersti* 2002b. Argumenteerimisoskusest eksamikirjandite põhjal. – Keel ja Kirjandus 4, 269–274.
- Lepajõe, Kersti* 2003. Intertekstuaalsed suhted õpilastekstides. – Tekstid ja taustad II. Tekstianalüüsi vaatepunkte. Toimetaja Reet Kasik. Tartu Ülikooli eesti keele õppetooli toimetised 26. Tartu ülikool: Tartu Ülikooli Kirjastus, 102–115.
- Lepajõe, Kersti* 2004a. Intertextual relations in student texts: A quantitative analysis of Estonian high school matriculation examination essays. Toim. Marja Nenonen. Papers from the 30th Finnish Conference of Linguistics. Joensuu: Joensuun yliopisto, 93–100.
- Lepajõe, Kersti* 2004b. Isikudeiksis õpilastekstides. – Tekstid ja taustad III. Lingvistiline tekstianalüüs. Toimetaja Reet Kasik. Tartu Ülikooli eesti keele õppetooli toimetised 28. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 74–89.
- Lepajõe, Kersti* 2005. Riigikirjandite alustamise retoorilisi võtteid. – Tekstid ja taustad IV. Tekstiligivaatlusi. Toimetaja Reet Kasik. Tartu Ülikooli eesti keele õppetooli toimetised 29. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 53–67.
- Lepajõe, Kersti* 2006. Õpilaste registri- ja stiilitajust riigieksamikirjandite põhjal. – Keele ehe. Toimetaja Ellen Niit. Tartu Ülikooli eesti keele õppetooli toimetised 30. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 141–153.
- Levinson, Stephen* 1983. Pragmatics. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lindström, Liina* 2005. Finiitverbi asend lauses. Sõnajärg ja seda mõjutavad regurid suulises eesti keeles. Dissertationes Philologiae Estonicae Universitatis Tartuensis 16. Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus.
- Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaismat ja kirjoitustaitojen arviointi. Toim. Anneli Kauppinen, Hanna Lehti-Eklund, Henna Makkonen-Craig, Riitta Juvonen. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 2011.
- Lunter, Alli* 2000. Kirjandiõpetus. Õppematerjal gümnaasiumile. Tallinn: Koolibri.
- Luukka, Minna-Riitta* 2000. Näkökulma luo kohteen: diskurssintutkimuksen taustaoletukset. – Kieli, diskurssi ja yhteisö. Toim. Kari Sajavaara, Arja Piirainen-Marsh. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus, 133–160.
- Lühhikenne õppetud õigest kirjotamisest 1852. Koli-ramat. Essimenne jagger. Tartu: H. Laakmann.
- Maanso, Sven* 2004. Seostest sõltub mõte. Abiks riigieksamikirjandiks valmistujale. Tallinn: Argo.
- Maanso, Viivi* 2006. Gümnaasiumi lõpukirjand: kas hea traditsioon või iganenud kontrollivorm? – Keel ja Kirjandus 3, 231–237.
- Madisso, Maia* 1997. Sõnad lendavad, kirjutatu jääb: sada Tartu Ülikooli sisseastumiskirjandit 1996. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Makkonen-Craig, Henna* 2011. Kirjoittajan kompetenssit ja äidinkielellä kirjoittaminen. – Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaismat ja kirjoitustaitojen arviointi. Toim. Anneli Kauppinen, Hanna Lehti-Eklund, Henna Makkonen-Craig, Riitta Juvonen. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 62–91.
- Martin, James* 1985. Process and text: Two aspects of human semiosis. – Systemic Perspectives on Discourse. Vol. 1. Ed. James D. Benson, William Greaves. Norwood, New Jersey: Ablex, 248–274.
- Martin, James* 1997. Analysing genre: functional parameters. – Genre and Institutions: Social Processes in the Workplace and School. London: Cassell, 3–39.



- Merilai Arne, Anneli Saro, Epp Annus* 2003. Poeetika. Gümnaasiumiõpik. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Metslang, Helle* 1978. Keeleüksuste infostruktuurist. – Keel ja Kirjandus 7, 410–418.
- Mikkola jt = Mikkola, Anne-Maria, Anita Julin, Anneli Kauppinen, Lasse Koskela, Kaija Valkonen* 1998. Äidinkieli ja kirjallisuus. Käsikirja. Helsinki: WSOY.
- Muru, Karl* 1968. Arutleva kirjandi õpetuse lähtekohti. – Kirjandusõpetuse küsimusi III. Koostanud Kalju Leht. Tallinn: Valgus.
- Muru, Karl* 1976. Loenguid kirjanduse õpetamise metoodikast 1. Kirjandiõpetuse alused keskkooli vanemates klassides. Tartu: Tartu Riiklik Ülikool.
- Muru, Karl* 2002. Noor-Eestist arbujaateni. Eesti luule 1905–1940. Õpik XI klassile. Tallinn: Koolibri.
- Mäntynen, Anne* 2003. Miten kielestä kerrotaan. Kielijuttujen retoriikkaa. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Nahkur, Anne* 2005. Kirjandus antiigist renessansini. Gümnaasiumiõpik. Tallinn: Koolibri.
- Nahkur, Anne* 2006. Kirjandus barokist romantismini. Gümnaasiumiõpik. Tallinn: Koolibri.
- Nootre, Sirje* 2004. Kirjanduse kõnetus. Gümnaasiumi kirjandusõpik. Tallinn: Avita.
- Pajusalu, Renate* 1999. Deiktikud eesti keeles. Dissertationes Philologiae Estonicae Universitatis Tartuensis 8. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Perelman, Chaim* 1982. The Realm of Rhetoric. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press.
- Perelman, Chaim, Lucie Olbrechts-Tyteca* 2000. The New Rhetoric. A Treatise on Argumentation. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Pool, Raili* 1999. About the use of different forms of the first and second person singular personal pronouns in Estonian cases. – Estonian: Typological studies III. Edited by Mati Ereht. Tartu Ülikooli eesti keele õppetooli toimetised 11. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 158–184.
- Potter, Jonathan* 1996. Representing Reality. Discourse, Rhetoric and Social Construction. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.
- Pärn, Jakob* 1879. Kirjalikud tööd koolis ja kodus. Tartu: Schnakenburg.
- Pääkkönen, Irmeli, Markku Varis* 2000. Kriittinen lukutaito. Helsinki: Finn Lectura OY.
- Rebane, Mihkel* 2003. Eesti kirjandus kutseõppeasutusele. Tallinn: Ilo.
- Rebane Mihkel* 2003. Maailmakirjanduse õpik kutseõppeasutusele. Tallinn: Ilo.
- Reiman, Rudolf* 1931. Kirjandite praktika algkoolis. – Kasvatus 6, 269–279.
- REKK [http://www.ekk.edu.ee/riigieksamid/gymnaasium/2007/eesti\\_keel/info2.pdf](http://www.ekk.edu.ee/riigieksamid/gymnaasium/2007/eesti_keel/info2.pdf) kasutatud 18.11.09)
- Riisma, Pille, Astrid Rätsep, Tiina Õunapuu* 2002. Eelmise sajandi eesti kirjandus. Tallinn: Künnimees.
- RT 2006. Riiklikule õppekavale vastavate õpikute, töövihikute ja tööraamatute loetelu 2006/2007. õppeaastaks. – <https://www.riigiteataja.ee/akt/12747877> kasutatud 15.02.2009.
- RT I 2002. Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava. <https://www.riigiteataja.ee/akt/174787> kasutatud 21.04.2009.
- RT I 2010. Gümnaasiumi riiklik õppekava. <https://www.riigiteataja.ee/akt/13272925> kasutatud 14.04.2011.
- Rätsep, Huno* 1978. Eesti keele lihtlausete tüübid. Eesti NSV Teaduste Akadeemia Emakeele Seltsi toimetised nr 12. Tallinn: Valgus.

- Schirato, Tony, Susan Yell* 2000. *Communication and Cultural Literacy*. Sydney: Allen & Unwin.
- Siitonen, Arto, Ilpo Halonen* 1997. *Ajattelu ja argumentointi*. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.
- Shore, Susanna, Anne Mäntynen* 2006. Genre – tekstilaji. Toim. Anne Mäntynen, Susanna Shore, Anna Solin. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Solin, Anna* 2006. Genre ja intertekstuaalisuus. – Genre – tekstilaji. Toim. Anne Mäntynen, Susanna Shore, Anna Solin. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 72–95.
- Summa, Hilka* 1996. Kolme näkökulmaa uuteen retoriikkaan. Burke, Perelman, Toulmin ja retoriikan kunnianpalautus. – Pelkkää retoriikkaa. Toim. Kari Palonen, Hilka Summa. Tampere: Vastapaino, 51–83.
- Swales, John M* 1981. Aspects of Article Introduction. Aston ESP Research Reports nr 1. The Language Studies Unit. Birmingham: University of Aston in Birmingham.
- Swales, John M* 1990. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, John M* 2004. *Research Genres: Exploration and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sööt, Bernhard* 1936. Kirjandiõpetuse põhijooni. Tartu: Noor-Eesti.
- Sööt, Bernhard* 1939. Kirjandiõpetusest keskkoolis ja gümnaasiumis. – Eesti Kool 7, 442–448.
- Šaitanov, Igor* 2004. Maailmakirjandus. Keskaeg. Renessanss. Gümnaasiumiõpik. Tallinn: Avita.
- Šaitanov, Igor* 2005. Maailmakirjandus. Barokk. Klassitsism. Valgustus. Tallinn: Avita.
- Šaitanov, Igor* 2006. Maailmakirjandus. 19. sajand. Romantism. Realism. Gümnaasiumiõpik. Tallinn: Avita.
- Tael, Kaja* 1988. Infostruktuur ja lauseliigendus. – Keel ja Kirjandus 3, 133–143.
- Talvet, Jüri* 1999. Maailmakirjandus II. Gümnaasiumiõpik. Tallinn: Koolibri.
- Talvet Jüri* 2001. Maailmakirjandus I. Antiikajast valgustusen. Keskkooliõpik. Tallinn: Koolibri.
- Thompson, Geoff* 1996. *Introducing Functional Grammar*. London: Arnold.
- Uusen, Anne* 2006a. Põhikooli I ja II astme õpilaste kirjutamisoskus. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.
- Uusen, Anne* 2006b. Kirjutamisest ja kirjutama õpetamisest. Tartu: AS Atlex.
- Villand, Leo* 1975. Kirjandiõpetuse teooria ja praktika. Tallinn: Valgus.
- Werlich, Egon* 1983. *A Text Grammar of English*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Widdowson, Henry G.* 1978. *Teaching Language as Communication*. London: Oxford University Press.
- Wodak, Ruth* 2001. What CDA is about – a summary of its history, important concepts and its developments. –Methods of Critical Discourse Analysis. Eds. R. Wodak, M. Meyer. SAGE Publications Inc., 1–13.
- Wood, Linda, Rolf Kroger* 2000. *Doing discourse analysis: methods for studying action in talk and text*. Thousand Oaks: Sage Publications.

## SUMMARY

### **The Estonian high school matriculation examination essay as a text genre: textual, rhetorical and discursive features**

This thesis examines Estonian high school matriculation examination essays as texts, using text analysis methods. Research on essays sprung from the pedagogical need of teaching writing. Writing skill is one of the most important skills focused on in school education. The ability to create texts has an important role not only in the Estonian class but also in all other school subjects. A good writer will excel in school; there is also a better chance of being successful later in one's work life.

Writing skill does not mean only the ability to use correct language and grammar rules; first and foremost, it means the ability to create texts. Text writing skill is very closely connected to the ability to organize one's thoughts and present them in a clear way. Text skills are developed during the entire school education, but the greatest emphasis is placed on them in the Estonian class, and the responsibility for this work lies primarily on the Estonian language teacher. In Estonian schools, there is a tradition that text composition is taught through writing and analyzing essays. A more demanding type of the essay is the argumentative essay. The argumentative essay is defined in the curriculum and in instructional materials as an analytical student paper that explains and proves an idea chosen by the writer, observes the character of events and phenomena, and their causal relationships.

The essay-centered language instruction prevalent in Estonian schools has sometimes been criticized on the grounds that the essay does not have a clear communicative function. It has been considered only a school text, and there is a widespread opinion that after graduation it will not be necessary to write this type of text again. Nevertheless, many important skills are acquired when studying essay writing, and after many decades the essay has proved to be quite an effective tool for developing writing skills. In addition, the essay is used for checking the students' performance in the Estonian language class. Therefore, the essay has both a teaching and a checking function.

This doctoral thesis studies the essay as a text genre; closer attention is paid to textual characteristics, rhetoric and argumentation in the essays, and discursive features of essays as texts. The theoretical basis of the study is M. A. K. Halliday's systemic functional grammar – mainly the idea of text as a set of linguistic choices. The thesis treats the essay as an argumentative text as it is described in the study objectives. It is a type of school text where the student is given a topic on which they will have to write a paper using their knowledge, ideas, impressions, feelings and linguistic-stylistic skills. The essay is a genre of its own with distinctive topics, structure and language use. The present study is based on the hypothesis that the essay has an established schematic structure, and its linguistic features and composition methods can be described in general. The research focuses on the textual and rhetorical analysis of the essays in order to explain the underlying language practices. The result of the study is a

description of how students graduating from high school use their language potential when they write a text in the essay genre. The practical objective of this research is to explain the most common errors and omissions in text construction, in order to improve and develop the teaching of composition in high school.

In the past few decades, text analysis has become a branch of linguistics that provides a look at school texts from a different perspective. In the text analysis method, the research focus is not mistakes against correct language use; instead the main objective is to identify the characteristics of text. The research objective is how to create meaningful units longer than a sentence, which information presentation methods students use, and which rhetorical tools they use when writing a text. Specifically, the focus was on the following questions: what are the textual characteristics of an essay; which text cohesion methods are used in the essays; which rhetorical methods and argumentation techniques students use; what kind of intertextual characteristics do the essays have, i.e. relationships with other texts; how the writer defines one's role and identity in written communication; which factors make the essay a text genre.

The data used for the research is a set of 400 high school matriculation examination essays written in 1999 and 2007. The number of essays from 1999 is smaller (60 papers); more essays (340) were written in 2007. The sample is random, but the amount of data is adequate, as it includes papers written on different topics and at different skill levels. The essays were analyzed from the premise of how well they meet the characteristics of a structurally sound text, and which linguistic choices are used to construct meaning. The research method used in the thesis is qualitative text analysis. Textuality analysis, new rhetoric and critical text analysis methods were applied in the research. Corpus analysis is used to identify the typical structuring methods in the essays; on some occasions in order to support the arguments, a more detailed micro-analysis of individual texts or text excerpts is presented.

The doctoral thesis consists of five chapters. The first chapter introduces the theoretical background and bases. The chapter gives an overview of the applied textuality analysis, new rhetoric and critical text analysis methods; text and its features are examined. Text types and genres will be described in more detail, and text analysis and its historical development are reviewed. The description basis is Halliday's idea of the three meta-functions of language: language represents the world – ideational function; language is used to create identities and relationships – interpersonal function; and language is used to shape messages – textual function. The chapter gives an overview of the development of rhetoric and critical text analysis.

The second chapter reviews writing instruction in Estonian schools, teaching practices, the role of written communication in Estonian language curricula, the current teaching materials, and the matriculation examination essay. The chapter provides a framework of composition instruction and its background in the Estonian school system. The essay genre has almost a 70-years-long tradition in schools. It has been used as a national examination since 1997. The

essay is used to check the students' writing (content, style, structure) and grammar skills. Ideally, the national examination essay would be a cohesive 600–800-word argumentative prose text in which the author presents a problem, analyzes it, provides reasons for one's positions, and draws conclusions. Thus the essay is a genre used both in developing writing skills in teaching Estonian as well as in checking Estonian language competence.

The third chapter covers the textual function of language and examines how the essay writers shape their text into a meaningful whole. The central concepts under review are cohesion and coherence as well as infostructure of text. The analysis concentrates on text cohesion methods in the essays and deviation from logical information presentation. The textual characteristics of the essays point to the essay as a distinct genre. The thesis examines how text structuring and meaning creation are realized through thematic and infostructure choices. First, the cohesion and coherence of the essays was analyzed. Although in text books, cohesion and coherence are touched upon only briefly, in general the students are able to connect their sentences into a text by using and varying different cohesion mechanisms. Generally, the ability to create a complete text will have developed by the end of high school. However, writing a complete text still poses many challenges for the student. For example, the analyzed essays show that avoiding repetitions is difficult, pointing to an inability to find synonyms or other replacements to vary one's expression. Many students also have difficulty with using pronouns. These are used excessively, making the text vague and references unclear. In a longer text, it is important to use conjunctions and other connectors to show logical relationships between sentences and parts of text. It can be concluded from the analysis of the essays that students are not always successful in this, and the transitions from one text part to another are not smooth in their papers. It can be inferred from the analysis that in the study process it would be useful to practice text cohesion methods through specific exercises.

The logic of information presentation is based on the person's ability to understand connections and present them to the reader in a coherent way. Infostructure is one way of introducing new information into the text and associating it with previously known. Creating connections between known and new information on sentence and text level is a difficult task for students. This is not taught in school; infostructure concepts are not included in the curriculum; and the choices are made intuitively. Many essay writers present new information on the sentence or paragraph topic without knowing that they should pay attention to smooth information presentation and the text as a whole. This results in sequences that are unrelated to previous material. Text logic errors are not corrected in the national essays or taken into account in grading.

The fourth chapter analyzes the rhetorical features of the essays, focusing in particular on the rhetorical methods of beginning and ending essays. When analyzing the argumentative methods, factual and feeling-related arguments are distinguished and an overview is given how these are used to build a text. In essay writing, it is emphasized that the structural parts of the essay are the

introduction, development of the topic, and the conclusion. Instructional materials describe a good introduction and a good conclusion, but tend to pay less attention to the rhetorical tools that could be used for developing such introductions and conclusions. The essays typically have an intertextual beginning in which students have provided a relatively general background connected to the topic or title. This type of beginning is characterized by connections in the opening paragraph with other texts or cultural experiences. Many essays start with unreasonably broad background descriptions and get to the topic very slowly. Such beginnings have to do with the student's life experience or what they have previously learned, but usually seem too general or irrelevant considering text structure. Interpersonal beginnings refer to communication participants – the reader and the writer. Interpersonal are those essay beginnings that use a question as a possible rhetorical method for engaging the reader. Other approaches used were introducing oneself and creating a shared identity with the reader (for example, by using the deixis *meie*). In case of thematic beginnings, the writer gets right to the point, refers to the title and leaves out the general background. Such to-the-point beginnings are quite rare. In addition, there are many essays with so-called mixed beginnings that usually neither form a whole nor are connected with the following topic development. The weakness of the mixed beginning is that the writer believes to be giving a general background, but having many ways to continue, might get off the topic. In teaching the essay structure, emphasis should be placed on choosing one point of view or theme for the beginning and developing this further in the paper.

The ending of an essay should naturally emerge from the text itself. The conclusion could be a summary of what was previously written, draw attention to the most important message in the text, or give an evaluation. It appeared from the analysis of the essays that summary is used most often as an essay ending. This is expected, because arguments developed in the previous discussion should be summed up in the end. In the essay endings, there appears a tendency that the argument that was the topic (title) of the essay is repeated either word for word or paraphrased in the final paragraph. This is only a formal effort at completeness, as the essays rarely begin with a thematic argument but with introductions describing the background. Conclusions including inferences and evaluations tend to have a weak connection with the previous discussion. This points to the need of emphasizing semantic connections between the beginning and end paragraph when teaching the rhetorical structure of the essay.

The theoretical basis of studying argumentation in the essays is functional text analysis, which focuses on text objectives in communication process and on meanings constructed with texts. Therefore the thesis addresses argumentation features: methods of influencing, argument types and creating discursive connections. An argumentative text has certain structural characteristics. As the aim of argumentation is to justify or refute an opinion, deliberate linguistic choices are used to make the reader adopt the position of the writer. The study analyzes the main claims in the essays and their supporting arguments, and the arguments are divided between factual and feeling-related argument types.

Presenting facts is an important argumentation method in the essay instruction. Nevertheless, specific facts are not presented very often to support one's statements; instead when factual arguments are used, they are based on well-known matters or personal experiences. Topic-related statistical data or other verifiable facts are used as factual arguments only in stronger essays. More often students rely on people of authority – scientists, writers and sometimes well-known politicians. Feeling-related argumentation is a method that is used much more often than the fact-based type. Students present themselves as an authority and offer their subjective opinion; therefore, the viewpoint in the essays is self-centered. With linguistic choices they position themselves as someone who knows, informing the reader of how they think things actually stand. Constructing the role of someone who knows causes a discrepancy between the social and discourse roles of the writer. The analysis of feeling-related arguments according to their type showed that they included many personal opinions, generalizations, evaluations and predictions about the future. In the instructional materials, there are more elaborate methods provided than can be found in the essays. Although there is ample instructional material on argumentation, the students are not so skilled at the time of finishing high school.

The fifth chapter addresses the discursive characteristics of the essays. It is based on the idea that text is a tool of communication in a certain context and in social reality, and its background is other texts, forms of communication and language use tradition. The chapter analyzes the intertextuality of the essays, i.e. connections to other texts, and interpersonal features of text, i.e. the reflection of the writer's identity and relationships in text. The analysis of the essays' discursive roles is based on the idea of language as being polyfunctional. Language use does not mean only communicating content – the choice of expressions gives an idea of the attitudes and positions of the writer towards the topic or other people. Text is always addressed to somebody and acts as a communication tool. Communication as a discursive process is connected to time and place, a social reality and context, the parts of which are, for example, existing text, previous forms of communication, language use practices that together create the intertextual aspect of language. Intertextuality is the text's quality of being in relation with other texts. The intertextuality of the essays results from the writer's need to demonstrate one's knowledge, and therefore it is natural that in the essays there are references to fiction and other texts. Using these, the writer shows one's social and cultural knowledge, the skill to interpret texts and draw conclusions. In the matriculation examination essays, it is common that intertextual relationships are expressed explicitly either by using summarizing or quoting. Both of these are used in stronger essays as a method of argumentation with the aim of molding the readers' opinion after the writer's. Another option is that the writer starts a dialogue with a quote or summary and develops their own thinking on the basis of these. Summarizing and quoting are justified in the essays when they add meaning. The essay analysis shows, though, that the writers often cannot successfully connect the quote or summary to one's own text. Summarizing is also not convincing when the source has not

been named or has been referred to only indirectly (*üks kirjanik on öelnud* – one writer has said), but such summaries are common in the essays. It appeared from the analysis that students are able to find support from their previous text experience only to a certain degree. Text experience is very closely related to what has been learned in school, and texts outside school curricula seldom appear in the essays. It is obvious that in essay writing, students do not depart too far from their own opinions and life experience, and are not able to use their knowledge, what they have learned and read as a support and background to their argument. In this regard, there is clearly a deficiency in composition instruction. It is likely that with proper instruction, the situation could improve in the future, as the new exam type would use other texts as a basis for the essay.

Based on analysis of interpersonal relationships, it can be seen how texts act in communication. In principal, the objective of any language use is social communication, and each language use has in its turn an impact on human relationships. The communicative aim of the matriculation examination essays is not easily determined, as the communication is one-sided – the writer only imagines the reader of the text. The examination essay can be seen as a written monologue and its interpersonal level viewed as communication between the writer and its construed reader. The aim of the essay as an argumentative text is to convince the reader that the presented positions are valid. The students use *mina* and *meie* references as a way of casting themselves as text participants. When they write themselves into the text, the essay writers mostly use *mina*-deixis. The *mina*-person (*I*) of the essays is usually the *mina*-believer (*I believe*) or *mina*-thinker (*I think*) of cognitive processes. Using personal opinions to such an extent shows that the essay is to a great degree based on personal opinions – an opinion text emerging from a subjective viewpoint. With the help of *meie*-deixis (*we*), the writers associate themselves with a group and try to identify themselves as belonging there. The writers assume that the reader is also part of this group. *Meie* reference is mostly used to refer to Estonians and Estonia, but also to people in general. Such use of *meie* shows that the pronoun is a tool for characterizing processes and conditions typical of a group but also for describing the whole group. Thus the use of personal pronouns is not random or only a question of style. In school writing classes, attention should also be paid to uses of personal deixis and their potential meanings.

On the basis of this research, it can be acknowledged that the essay has become a genre with established features. This is firstly evidenced by the essay's clear structure: introduction, topic development and conclusion. Text books pay great attention to teaching the structure components: for example, they describe a good essay introduction and conclusion, how to develop your topic, how many and what kind of paragraphs the essay should include. In addition, in essay writing text creation mechanisms and stages are also taught – text creation as a process, i.e. a sequence of activities starting with searching for material and structuring the text to revising and improving on it. The functional side of text is secondary – the study process is not concerned with why something is written, what are the communication objectives of text, what are the relationships



between writer and reader like, and how the text acts as a part of social discourse. Therefore, it is difficult for the student to understand for whom and why they are writing a specific essay and what they want to say with it.

It can be concluded that the essay is a genre with relatively typical characteristics. It has a certain structure and rhetorical practices, but its discursive aim is quite vague for the teacher, grader and the student. The students have acquired certain stereotypical means of constructing text parts, but they are often unable to connect these parts into a well-rounded text with a meaning and purpose. From the analysis of the discursive roles in the essays, it can be concluded that the functional aspects of the essay as a text, i.e. its functioning in communication, are limited, because the reader of the text is unknown – the writer constructs the reader. The writer presents in the essay one's personal opinion about phenomena that are either more directly or indirectly related to the given topic; the writers' skills to create intertextual relationships or support one's arguments are weaker. The essay is a text that helps to teach how to put one's thoughts into words, but it does not help in learning to communicate with a purpose. The analysis shows that by the end of high school, students have acquired a rather limited set of structural and rhetorical tools. In addition to the analysis, the thesis offers some practical options for directing and shaping the functional language skills of students in a more goal-oriented way.

# ELULOOKIRJELDUS

## Kersti Lepajõe

Kodakondsus: Eesti  
Sündinud: 3. mail 1958  
Aadress: Jakobi 43–11, Tartu 51006  
Telefon: 516 5347  
e-post: kersti.lepajoe@ut.ee

## Haridus

1997–2003 Tartu Ülikool, doktoriõpe eesti keele alal  
1994–1997 Tartu Ülikool, MA eesti keele alal  
1976–1981 Tartu Ülikool, eesti filoloog, eesti keele ja kirjanduse õpetaja  
1973–1976 Tartu 5. Keskkool

## Teenistuskäik

2008 Tartu Ülikool, eesti ja üldkeeleteaduse instituut, lektor  
2004–2008 Helsingi Ülikool, soome-ugri keelte osakond, lektor  
2001–2004 Tartu Ülikool, eesti ja soome-ugri keeleteaduse osakond, lektor  
1997–2001 Euroopa Liidu Kõrghariduse Arendusprogrammi TEMPUS Eesti Keskus, direktor  
1992–1997 Eesti Põllumajandusülikool, välissuhete osakond, peaspetsialist  
1989–1992 Tartu Ülikool, eesti keele kateeder, vanemõpetaja  
1981–1989 Tartu I Keskkool, eesti keele ja kirjanduse õpetaja

# **CURRICULUM VITAE**

## **Kersti Lepajõe**

Citizenship: Estonia  
Date of birth: 3.05.1958  
Address: Jakobi 43–11, Tartu 51006  
Telephone: +372 516 5347  
E-mail: kersti.lepajoe@ut.ee

### **Education**

1997–2003 University of Tartu, PhD student  
1994–1997 University of Tartu, MA, Estonian language  
1976–1981 University of Tartu, philologist, teacher of Estonian language and literature  
1973–1976 Tartu Secondary School no. 5

### **Professional experience**

2008 University of Tartu, Institute of Estonian and General Linguistics, lecturer  
2004–2008 University of Helsinki, Department of Finno-Ugric Studies, lecturer  
2001–2004 University of Tartu, Department of Estonian and Finno-Ugric Studies, lecturer  
1997–2001 EU Higher Education Development Programme TEMPUS, Estonian National Centre, director  
1992–1997 Estonian Agricultural University, Department of International Relations, specialist  
1989–1992 University of Tartu, Department of Estonian Language, senior teacher  
1981–1989 Tartu Secondary School no. 1, teacher of Estonian language and literature

# DISSERTATIONES PHILOLOGIAE ESTONICAE UNIVERSITATIS TARTUENSIS

1. **Ülle Viks.** Eesti keele klassifikatoorne morfoloogia. Tartu, 1994.
2. **Helmi Neetar.** Deverbaalne nominaaltuletus eesti murretes. Tartu, 1994.
3. **Ülo Valk.** Eesti rahvausu kuradi-kujutelm. Tartu, 1994.
4. **Arvo Eek.** Studies on quantity and stress in Estonian. Tartu, 1994.
5. **Reet Kasik.** Verbid ja verbaalsubstantiivid tänapäeva eesti keeles. Tartu, 1994.
6. **Silvi Vare.** Nimi- ja omadussõnatuletus tänapäeva eesti kirjakeeles. Tartu, 1994.
7. **Heiki-Jaan Kaalep.** Eesti keele ressursside loomine ja kasutamine keele- tehnoloogilises arendustöös. Tartu, 1998.
8. **Renate Pajusalu.** Deiktikud eesti keeles. Tartu, 1999.
9. **Vilja Oja.** Linguistic studies of Estonian colour terminology. Tartu, 2001.
10. **Külli Habicht.** Eesti vanema kirjakeele leksikaalsest ja morfosüntaktilisest arengust ning Heinrich Stahli keele eripärast selle taustal. Tartu, 2001.
11. **Pire Teras.** Lõunaeeesti vokaalisüsteem: Võru pikkade vokaalide kvaliteedi muutumine. Tartu, 2003.
12. **Merike Parve.** Väited lõunaeeesti murretes. Tartu, 2003.
13. **Toomas Help.** Sõnakeskne keelemudel: Eesti regulaarne ja irregulaarne verb. Tartu, 2004.
14. **Heli Laanekask.** Eesti kirjakeele kujunemine ja kujundamine 16.–19. sajandil. Tartu, 2004.
15. **Peeter Päll.** Võõrnimed eestikeelses tekstis. Tartu, 2005.
16. **Liina Lindström.** Finiitverbi asend lauses. Sõnajärg ja seda mõjutavad tegurid suulises eesti keeles. Tartu, 2005.
17. **Kadri Muischnek.** Verbi ja noomeni püsiühendid eesti keeles. Tartu, 2006.
18. **Kanni Labi.** Eesti regilaulude verbisemantika. Tartu, 2006.
19. **Raili Pool.** Eesti keele teise keelena omandamise seaduspärasusi täis- ja osasihitise näitel. Tartu, 2007.
20. **Sulev Iva.** Võru kirjakeele sõnamuutmissüsteem. Tartu, 2007.
21. **Arvi Tavast.** The translator is human too: a case for instrumentalism in multilingual specialised communication. Tartu, 2008.
22. **Evar Saar.** Võrumaa kohanimed analüüs enamlevinud nimeosade põhjal ja traditsioonilise kogukonna nimesüsteem. Tartu, 2008.
23. **Pille Penjam.** Eesti kirjakeele *da-* ja *ma-*infinitiiviga konstruktsioonid. Tartu, 2008.
24. **Kristiina Praakli.** Esimese põlvkonna Soome eestlaste kakskeelne keelekasutus ja koodikopeerimine. Tartu, 2009.

25. **Mari Mets.** Suhtlusvõrgustikud reaalajas: võru kõnekeele varieerumine kahes Võrumaa külas. Tartu, 2010.
26. **Karen Kuldnokk.** Militaarne retoorika. Argumentatsioon ja keeleline mõjutamine Eesti kaitsepoliitilises diskursuses. Tartu, 2011.
27. **Kai Tafenau.** Uue Testamendi tõlkimisest Rootsi ajal: käsikirjad, tõlkijad ja eesti kirjakeel. Tartu, 2011.
28. **Külli Prillop.** Optimaalsusteoreetiline käsitus eesti keele fonoloogilisest kujunemisest. Tartu, 2011. 261 lk.
29. **Pärtel Lippus.** The acoustic features and perception of the Estonian quantity system, Tartu, 2011. 146 p.
30. **Lya Meister.** Eesti vokaali- ja kestuskategooriad vene emakeelega keelejuhtide tajus ja häälduses. Eksperimentaalfoneetiline uurimus. Tartu, 2011. 145 lk.